Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8270314
Centre d'intérêt: 59

Boivin, Micheline.

Evaluation du projet d'apprentissage individualisé à la Commission scolaire régionale de l'Estrie / Micheline Boivin, Gilbert Leclerc, Raymond Paquin. -- [Québec (Province) : s.n.], 1974.
187 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. "En collaboration: le Service d'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de l'Estrie; la Direction générale de l'éducation permanente, Université de Sherbrooke; la Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'éducation".

Cote Dewey: 371.3'94/B685e Cote LC: LB/1031

Descripteur(s): *Enseignement individualisé *Apprentissage de l'adulte *Evaluation de l'enseignement *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Centre 24 juin (Sherbrooke, Québec) *Centre 24 juin (Asbestos, Québec)

L'évaluation du projet d'apprentissage individualisé en formation générale temps plein comporte deux objectifs. D'une part, on veut présenter aux acteurs du projet (formateurs, gestionnaires, étudiants) une analyse de la situation et un instrument de mise au point permettant de faire les réajustements qui s'imposent avant d'entreprendre une deuxième étape. D'autre part, on veut, par la description de la situation vécue, des problèmes rencontrés, des aspects positifs qui sont ressortis, etc..., apporter de l'information aux personnes et organismes intéressés à cette expérimentation, notamment à la DGEA. Ce travail se divise en deux sections analysant: 1. les entrevues d'adultes, 2. les entrevues des formateurs.

Les données ont été recueillies auprès d'adultes et de formateurs ayant participé au projet d'apprentissage individualisé au Centre 24 Juin de Sherbrooke et à celui d'Asbestos. Neuf entrevues de groupes ont été réalisées à Sherbrooke (sept d'adultes et deux de formateurs) et trois autres à Asbestos (deux d'adultes et une de formateurs). Un formateur par matière a accepté de se soumettre à une entrevue individuelle afin de cerner la situation particulière de l'enseignement du français, de l'anglais, des sciences et des mathématiques. Tous les intervieués concernés ont été rejoints entre le 17 et le 25 janvier 1974.

Malgré quelques aspects négatifs, le projet d'apprentissage individualisé apparaît valable et il convient d'en continuer l'expérimentation. Il faut reconnaître cependant que la transformation opérée n'a pas encore atteint les objectifs d'une réforme en profondeur de l'éducation des adultes. Elle n'a encore porté que sur les moyens ou méthodes d'apprentissages sans toucher aux buts et aux objectifs. Il est clair qu'une réforme au niveau des objectifs (dans la ligne d'une plus

grande autonomie de l'adulte) ne pourra se faire que par une concertation générale de tous les agents intéressés et particulièrement de l'adulte lui-même.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270314

Micheline Boivin
Gilbert Leclerc
Raymond Paquin

437

EVALUATION DU PROJET D'APPRENTISSAGE INDIVIDUALISE

A LA COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE L'ESTRIE

En collaboration:

- Le Service d'éducation des adultes, Commission scolaire régionale de l'Estrie
- La Direction générale de l'éducation permanente, Université de Sherbrooke
- La Direction générale de l'éducation des adultes, Ministère de l'Education

Mai 197[illegible]

E D U Q 8270314

TABLE DES MATIERES

Page

INTRODUCTION GENERALE 1

Section I - ENTREVUE DES ADULTES

1 - Motivations et aptitudes 5
2 - Adultes et formateurs 11
3 - Le travail en équipe 50
4 - Le rythme d'apprentissage 62
5 - Les guides et méthodes 72
6 - La participation aux activités étudiantes 86
7 - Apprentissages autres qu'académiques 99
8 - Autonomie et liberté dans l'apprentissage 112
Conclusion 124

Section II - ENTREVUE DES FORMATEURS

Introduction 128
1 - Retombées du projet sur les étudiants 129
2 - Le contexte d'apprentissage 147
3 - Situation par matières 160
4 - Les formateurs 167
Conclusion 185

CONCLUSION GENERALE 187

INTRODUCTION

L'évaluation du projet d'apprentissage individualisé en formation générale plein temps à la Commission scolaire régionale de l'Estrie devait au départ remplir deux objectifs. D'une part on voulait présenter aux acteurs du projet (formateurs, gestionnaires, étudiants) une analyse de la situation et un instrument de mise au point permettant de faire les réajustements qui s'imposaient avant d'entreprendre une deuxième étape. D'autre part on voulait, par la description de la situation vécue, des problèmes rencontrés, des aspects positifs qui sont ressortis, etc..., apporter de l'information aux personnes et organismes intéressés à cette expérimentation, notamment à la D.G.E.A..

Le matériel utilisé pour ce travail a été recueilli auprès des adultes et des formateurs ayant participé au projet d'apprentissage individualisé au Centre 24 Juin de Sherbrooke et à celui d'Asbestos. Nous avons donc réalisé 9 entrevues de groupes (de 8 à 10 personnes) à Sherbrooke (7 d'adultes et 2 de formateurs) et 3 entrevues de groupe (de 8 à 10 personnes) à Asbestos (2 d'adultes et une de formateurs). Un formateur par matière a accepté de se soumettre à une entrevue individuelle afin de cerner la situation particulière de l'enseignement du français, de l'anglais, des sciences et des mathématiques. Il y eut aussi 2 entrevues réalisées avec les gestionnaires et avec les professionnels. Elles n'ont pu être analysées ici faute de temps. Tous les interviewés concernés ont donc été rejoints entre le 17 et le 25 janvier 1974.

Les personnes ayant participé à la mise au point de ce travail sont:

- Pour la cueillette des données: Huguette Vaillancourt (D.G.E.A.), Gilbert Leclerc (Université de Sherbrooke), Gilles Sénéchal (D.G.E.A.), Raymond Paquin (C.S.R.E.).

- Pour l'analyse des données: Huguette Vaillancourt (D.G.E.A.), Raymond Paquin (C.S.R.E.), Micheline Boivin (contractuelle D.G.E.A.), Gilbert Leclerc (Université de Sherbrooke)
- Pour la rédaction du rapport: Micheline Boivin (contractuelle D.G.E.A.), Gilbert Leclerc (Université de Sherbrooke), Raymond Paquin (C.S.R.E.)

Ce travail se divise en 2 sections, l'une analysant les entrevues d'adultes, l'autre étudiant les entrevues des formateurs.

La première section s'articule ainsi:

1- Motivations et aptitudes
Pour quels motifs les étudiants adultes s'engagent-ils dans ce projet d'apprentissage? Ce projet requiert-il des aptitudes spéciales de l'adulte?

2- Adultes et formateurs
Quels nouveaux types de relations s'établissent dans un projet d'apprentissage individualisé?

3- Le travail en équipe
Rôle et importance du travail en équipe dans un projet d'apprentissage individualisé

4- Le rythme d'apprentissage
Est-il vrai que chacun peut travailler selon son rythme?

5- Les guides et outils pédagogiques
Les guides et outils pédagogiques se sont-ils révélés des instruments adéquats?

6- La participation aux activités étudiantes
La participation aux activités étudiantes est-elle réduite ou augmentée? Quel rôle joue-t-elle dans l'apprentissage?

7- Apprentissages autres qu'académiques
Les apprentissages autres qu'académiques sont-ils plus nombreux?

8- Autonomie et liberté
Dans quelle mesure l'autonomie et la liberté de l'adulte se trouvent favorisées?

La seconde section se divise ainsi:

1- La retombée du projet sur les étudiants
Quelles furent les retombées du projet sur les étudiants, si l'on se reporte aux objectifs initiaux: respect du rythme d'apprentissage, développement de l'autonomie, approfondissement de la motivation à l'étude, émergence de la créativité, réalisation d'apprentissages autres que scolaires

2- Le contexte d'apprentissage
Guides méthodologiques, équipes d'étudiants, appuis administratifs, locaux, etc...

3- Les situations particulières faites à l'enseignement de chaque matière

4- Les formateurs: rôle, qualités exigées, encadrement, charge de travail

Il y eut certains problèmes techniques d'enregistrement qui ont rendu difficile le décodage des entrevues. Pour permettre de se faire une idée plus concrète de la situation vécue par les adultes, nous citons abondamment les entrevues. Ces citations sont généralement textuelles. Nous avons cependant dû en reformuler quelques-unes, car le langage oral y perd quelquefois en clarté lorsque écrit.

Les rédacteurs de cette évaluation sont M. Gilbert Leclerc et Raymond Paquin pour la section des entrevues des adultes et Mlle Micheline Boivin pour celle des entrevues des formateurs.

SECTION I

LES ENTREVUES DES ETUDIANTS ADULTES

1 - MOTIVATIONS ET APTITUDES

Introduction

Lors de nos entrevues, un bon nombre d'adultes ont fait mention des motivations qu'ils avaient en venant au Centre, de même que des aptitudes requises dans ce projet d'apprentissage individualisé.

Nous aborderons ces deux points au cours de ce chapitre.

A- Motivations

1° Le fait d'être motivé est déjà par lui-même un facteur important.

> "Je pense qu'en venant au Centre, il faut vraiment avoir un but dans la vie. Puis en venant au Centre essayer de l'atteindre... Mais pour venir à l'école, à l'éducation des adultes, il faut avoir vraiment un but, parce que sans ça on perd énormément son temps".

2° On vient au Centre avant tout dans le but d'obtenir un diplôme.

> "On vient ici pour avoir quelque chose, pas pour perdre notre temps; c'est bien beau l'affaire, mais on vient ici dans le but d'avoir quelque chose. Quand je viens ici, ce n'est pas pour m'amuser, je viens me chercher un papier. Il me semble que je donne mon plein rendement. Je suis certain que rendu au bout, je vais l'avoir; à l'âge que j'ai là, je n'ai pas de temps à perdre".

"Dans mon cas, ma femme gagne 3 fois plus que ce que je fais, puis imaginez-vous ce que ce serait si j'arrivais à la fin de l'année et que je n'aurais pas passé... c'est important".

Interviewer: "Est-ce que tu as encore le goût d'en faire (des activités étudiantes)"?

Réponse: "Oui, mais je ne veux pas manquer mon coup, mon but premier, c'est de finir ce que j'ai commencé".

"Moi, je suis pressé par le temps, je fais mon secondaire V, il faut qu'il soit terminé au mois de juin, moi je suis pressé, j'ai laissé un travail pour venir ici".

"C'est mon secondaire que je veux, ce n'est pas d'autre chose, c'est l'instruction que je veux".

3o On vient pour avoir une meilleure "job".

"J'aimais pas ça aller à l'école avant, ça fait que... et là je me suis aperçu que j'ai travaillé deux ans et j'avais pas de gros gros salaires. J'ai décidé de retourner à l'école pour avoir mon certificat de onzième et douzième pour trouver un emploi meilleur".

"On vient ici pour améliorer son sort, on ne vient pas pour perdre notre temps et perdre notre argent, quant à ça je continuerais mon métier".

"Parce que j'ai besoin de ma onzième année pour me trouver une job qui a du bon sens".

"Il y a plusieurs genres d'adultes. Ici, il y a des adultes qui viennent ici pour apprendre, il y en a d'autres c'est pour la paye. Il y en a d'autres c'est rien que pour perdre leur temps. Moi, je viens ici pour apprendre".

"Ca dépend un petit peu aussi pourquoi on venait ici. Aussi si on y venait pour l'argent, si on y venait comme goût de rencontres sociales, si on y venait strictement pour apprendre des mathématiques, du français ou bien si on venait seulement pour apprendre".

4o On vient pour la paye.

"Il y en a qui viennent pourquoi? Juste, juste, juste pour la paye. Ils ne veulent rien savoir. Ils font rien du tout. Et puis là, ils essaient de faire un petit effort pour ne pas se faire mettre à la porte, mais c'est bien trop dur".

5o On vient chercher de l'information.

"Ben, de toute façon, tu viens ici à l'école pour chercher des informations".

"J'ai décidé de retourner à l'école pour être plus solide un peu".

B- Aptitudes requises

1° Ca prend de l'initiative.

"Travailler individuellement, ça prend de l'initiative, de l'organisation; pour les personnes qui n'ont pas cette aptitude, ça leur permet de l'acquérir".

"Au début de l'année, il y avait du monde qui sont pas capables de s'exprimer eux autres-mêmes. Ils ne sont pas capables d'avancer. Il faut qu'ils soient entourés par les gens. Il y en a un qui dit: on va faire ça, il va être d'accord parce que l'autre l'a dit. Il n'est pas capable de foncer seul".

2° Ceux qui sont déjà plus habiles à se débrouiller, s'adaptent facilement.

"J'ai cru constater que ceux qui sortent des cours magistraux, ils ont de la difficulté à s'adapter, tandis que les autres personnes qui avaient travaillé pendant un nombre d'années, c'est plus facile de s'adapter. Je pense que quand on a déjà travaillé, on a appris à se débrouiller".

"C'est justement, moi je pense qu'ils font ça pour nous obliger à chercher. J'ai suivi un cours de sociologie. Je ne sais pas s'il y en a ici qui l'ont suivi. Ce cours-là consiste à faire une enquête sur un sujet qu'on choisit nous-mêmes. L'enquête ne se passe pas du tout dans le Centre ici. Personnellement, j'ai fait une enquête sur le tourisme. Pour donner un exemple, c'était

dans la ville de Coaticook. J'ai été obligé pendant trois semaines de descendre à Coaticook pour rencontrer le maire, le commissaire touristique et les principales personnes. Et à mon avis, ça prend une personne qui est capable de trouver les moyens... je ne sais pas... de se faire un questionnaire, genre entrevue. Je pense que ça prend une personne qui est capable de dire, de faire, pas attendre qu'on lui dise comment faire".

3° Il faut savoir demander de l'aide.

"Moi je suis un genre qui n'aime pas demander des explications. Ca me gêne, j'essaie de me débrouiller. Quand je ne le trouve pas, là j'y vais".

"Ceux qui disent qu'il n'y a pas assez de formateurs, c'est peut-être le fait qu'ils ne réalisent pas qu'ils pourraient avoir de l'aide des autres étudiants et on dirait qu'ils ont peur de demander aux autres étudiants de l'aide".

4° Ca prend une discipline personnelle.

"Moi je pense que c'est un système qui demande beaucoup plus de discipline personnelle, puis beaucoup plus d'efforts, pour partir du moins, parce qu'on n'a pas été habitué à ça, à cette façon de travailler. La majorité des gens sont pas habitués à cette discipline-là. C'est difficile de s'adapter dans ce sens-là, à fournir un effort continuel. Il faut avoir beaucoup d'initiative".

Conclusion

Il ressort clairement de nos données que le but premier de l'adulte qui vient au Centre est d'obtenir un diplôme. Le diplôme lui apparaît presque toujours comme le moyen indispensable pour améliorer sa situation économique et parfois comme un bon moyen de trouver un emploi qui lui plaise davantage.

A la lumière de ces données, nous nous demandons si les responsables du Projet ont eu clairement conscience de l'écart existant entre les objectifs tels que formulés par eux au départ et les objectifs poursuivis effectivement par l'adulte.

A considérer les aptitudes requises pour s'engager dans un apprentissage individualisé, on peut se demander si tous les candidats qui se présentent soient capables de relever le défi qui leur est présenté. N'y aurait-il pas lieu pour l'an prochain, de mettre en place des mécanismes capables de faire une sélection au départ et d'assurer aux plus démunis le support et l'encadrement qui leur sont nécessaires.

2 - ADULTES ET FORMATEURS

Introduction

Ce chapitre met en lumière la perception qu'ont les adultes de leurs formateurs tant au plan humain qu'au plan professionnel et du rôle qu'ils jouent ou qu'ils souhaitent leur voir jouer. Une dernière partie analysera les attitudes et les comportements de l'adulte quand il a à demander de l'aide au formateur ou à en donner aux autres adultes.

A- La perception qu'ont les adultes des formateurs

1° Au plan de l'accessibilité

Les adultes sont unanimes à affirmer que les formateurs ne sont pas suffisamment accessibles.

> "J'ai besoin d'explications, j'attends, j'attends, j'attends des fois deux heures pour une explication".

Au dire des adultes une des principales causes est le nombre insuffisant de formateurs.

> "C'est bien beau (travailler à son rythme) mais s'il y avait des formateurs là-dedans".
>
> "On n'a pas de formateurs".
>
> "Dans le fonds, on ne blâme pas les formateurs, c'est parce qu'il n'y en a pas assez".

Les formateurs sont presque toujours débordés, surchargés, ils sont assaillis par de très nombreuses demandes.

> "Ils ne peuvent pas arriver à contenter tout le monde".

> "Une journée, je vais entrer dans le local, je vais avoir besoin d'une explication. Bien je vois le formateur "pogné" avec 5 ou 6 étudiants qui sont autour de lui".

> "Il y a aussi le nombre, ils ne sont pas assez nombreux. Un moment donné, ils sont surpassés, ils ont trop d'ouvrage".

> "Ils ne fournissent pas, on n'ose pas les déranger tout simplement par bienséance. On n'est pas pour aller leur demander un surplus de travail quand on sait qu'ils sont occupés plus qu'ils sont capables d'en faire".

Une seconde cause, c'est que les formateurs sont souvent en réunion et qu'ils sont engagés 27 heures/semaine, alors que les adultes doivent être dans le Centre 30 heures/semaine.

> "Ensuite de ça, il y a bien des matins qu'ils sont en réunion. Les matins qu'ils sont en réunion, je ne considère pas que c'est de les avoir en classe".

> "Vois-tu, comme hier, on avait besoin d'explications. Le mercredi après-midi, le professeur est absent. Ca veut dire: pas d'explications. Là, j'ai cherché, essayé de trouver... j'ai réussi à l'avoir un peu. Jeudi midi, il était parti tout l'après-midi. Tu vois là, je suis bloqué".

"Ils (les formateurs) ont une réunion et puis ½ journée de congé. Ca veut dire que chaque formateur n'est pas là au moins une journée par semaine... Ca fait que pour un étudiant qui attend, il a l'impression que le formateur n'est jamais là".

"C'est une grosse lacune, ça ici dans le Centre. Nous autres, on est payé pour 30 heures de cours par semaine, puis les professeurs sont payés pour 27 heures".

L'adulte perd énormément de temps à attendre parfois des heures, et il arrive même qu'il ne réussit pas du tout à le rencontrer.

"Parfois on était 4 ou 5 qui attendaient pour voir le formateur. Ca prenait ½ heure ou 3/4 d'heure avant d'être capables de passer. Eh bien, on s'en retourne. On essaie de se débrouiller autrement".

"Attendre après le formateur, on perd énormément de temps".

"En fait moi, tout ce que j'attends, c'est une très grande disponibilité de la part d'un professeur. De façon que quand on est vraiment bloqué par quelque chose, qu'on se fasse dépanner le plus vite possible. C'est sûr que nous-mêmes on arriverait à trouver la réponse à notre question. Mais on économise du temps si on a un professeur pour nous dépanner sur le champs. C'est important dans le système de se faire dépanner le plus vite possible".

"Si je suis bloqué à telle place, il faut absolument que je sache ça tout de suite, parce que je ne finirai pas à temps".

Le système des rendez-vous mis sur pied par certains formateurs n'est guère plus satisfaisant. Là encore l'adulte est obligé d'attendre. Ca va même parfois jusqu'à voir son rendez-vous remis à plus tard.

"Ca c'est à cause du système. Avant les fêtes on parlait du problème de communication entre formateurs et étudiants. Face à ce problème-là, les formateurs se sont réunis. Ils ont décidé d'établir une liste de rendez-vous pour que périodiquement l'étudiant puisse rencontrer son formateur, parce que les étudiants se plaignaient bien gros qu'ils ne pouvaient pas voir leur formateur, parce que souvent, ils étaient obligés d'attendre... Il arrive une chose maintenant, que les formateurs sont tellement pris par les rendez-vous avec les étudiants, que ceux qui n'ont pas de rendez-vous, bien, ils attendent encore".

"Ils (les formateurs) sont supposés d'avoir 15 minutes d'entrevue par personne. Bien, 15 minutes d'entrevue, ça peut aller jusqu'à une heure, une heure et demie pour la même personne. Pendant ce temps là, tu attends. J'avais un rendez-vous à deux heures moins un quart, et j'ai passé à deux heures et quart. Ca veut dire que trois quarts d'heure de temps, fallait que j'attende. Si je m'en allais, je perdais mon tour. Et quand tu es bloqué, il faut que tu attendes; tu ne peux pas faire autre chose".

"Il nous demande à toutes les deux semaines d'aller le voir. J'en connais qui devaient y aller à telle heure, et quand ils y sont allés, il leur a dit: je n'ai pas le temps".

Certains adultes essaient de contourner la difficulté en choisissant d'aller travailler dans un local où ils sont sûrs de trouver un formateur.

"Si un après-midi, c'est celui (professeur) des mathématiques qui est en vacance, il faut s'en aller en français, en science, quelque chose comme ça".

"Nous on est en secondaire I-II. Quand le formateur de mathématiques est en meeting, tous les étudiants s'en vont dans l'atelier de français et vice versa".

La situation semble plus défavorable en français.

"Tu as de la misère en "tabarouette" pour aller voir les formateurs de français. Faut quasiment leur crier après".

"Cette année, je suis arrivée dans ça, et ça voulait dire, débrouille-toi, surtout en français: c'est toujours la même chose, il manque de formateurs. Tu arrives pour le rencontrer, il n'a pas le temps: il est en réunion ou il a autre chose. Puis après, on se fait appeler au secrétariat et on se fait dire qu'on ne va pas assez vite... On ne peut aller plus vite quand on ne comprend rien".

"Moi, c'est la même affaire que Louise, surtout pour le français, on a de la misère à avoir des formateurs".

"Mais les formateurs en français, ils ne sont presque jamais là, on veut avoir une explication, on peut attendre une semaine. On arrive, on va voir un formateur... il dit: attends, je vais aller vous voir. Là, tu attends une journée avant qu'il vienne te voir. C'est ça qui est le problème".

Bref, les adultes trouvent que les formateurs sont bien à plaindre. Devant le surcroît de travail qu'ils ont à fournir, les adultes se montrent des plus compréhensifs.

"Le formateur, il faut qu'il rédige les tests, il faut qu'il explique en même temps. Le soir, je pense qu'il a autre chose".

"Il faut qu'il revise sa matière pour qu'il puisse nous l'expliquer parce que lui aussi il est nouveau dans ça. Ca fait que je comprends que le formateur arrive au bout de la journée, les deux yeux comme une demi-lune. Il faut y penser que ce gars-là a fait de l'ouvrage".

"Une journée je vais entrer dans le local, je vais avoir besoin d'une explication. Bien je vois le formateur pogné avec 5 ou 6 étudiants qui sont autour de lui. Je trouve ça de valeur. Je trouve que ça fait pitié que moi j'arrive en arrière.

Pauvre gars, ça n'a pas d'allure. Il a toujours un paquet d'étudiants autour qui lui demandent chacun leur chose... Moi, je me dis qu'il ne doit plus savoir où donner de la tête".

2° Au plan humain

Nous rapportons ici les perceptions qu'ont les adultes des qualités humaines de leurs formateurs, pris globalement ou individuellement.

a) Par rapport à l'ensemble des formateurs

Les formateurs sont dévoués.

"Ils sont très dévoués".

"Il y a des formateurs qui sont dévoués, on le voit".

Ils sont toujours prêts à nous aider.

"Ils sont drôlement disponibles".

"Quand on a besoin d'explications, on a de la misère à en avoir. Le formateur veut bien nous la donner, mais c'est parce qu'il est pris ailleurs: c'est ça l'inconvénient, parce qu'on sait que lui il serait prêt à nous la donner, mais il est pris ailleurs".

Ils sont remplis de bonne volonté.

"Ils sont remplis de bonne volonté. J'ai déjà vu un professeur à la cafétéria, je ne lui demandais même pas l'explication et puis il me l'a donnée. Plus que ça, aller chercher le matériel qui fallait pour que je puisse me dépanner encore plus

facilement, pour me préparer mieux à un examen. Ca m'a drôlement épaté".

Cependant les adultes sentent les formateurs pressés par le temps et souvent harrassés à la fin d'une journée.

"Quand tu demandes une explication à un professeur qui a l'air bien occupé et que ça se lit dans son expression: je suis bien trop fatigué ou occupé aujourd'hui pour te répondre, toi, dans ce temps-là, tu fermes ta boîte, et tu fais ce que tu peux".

b) Par rapport à certains formateurs bien particularisés.

Certains formateurs donnent l'impression de vouloir se débarrasser de l'adulte.

"Ils sont tellement pressés qu'ils vont le faire de telle ou telle manière. C'est souvent aussi profitable de l'avoir fait nous-mêmes que d'avoir eu le professeur deux minutes à côté de nous autres pour se débarrasser de nous".

Certains n'aiment pas être dérangés.

"Tandis que tu vas aller voir d'autres formateurs: tu as toujours l'impression d'arriver et que ça ne fait pas leur affaire".

Certains donnent des explications en vitesse.

> "Le formateur en français, que j'ai eu, il a expliqué de quoi. Quand tu te fais expliquer, tu n'as pas de difficulté. Il arrive, ça a pris à peu près 5 minutes. Il a arrivé tatatatata, bien vite, et après ça, il dit: tu comprends ou tu ne comprends pas? J'ai dit non. Bien, il dit: c'est bien de valeur, mais je n'ai pas le temps".

Certains sont perçus comme des amis, avec qui il est facile d'entrer en contact.

> "Pour moi, le formateur, c'est un ami. Au point de départ c'est un ami. Quand je parle avec lui, je ne parle pas rien que de la matière, je peux parler de n'importe quoi avec un tel...".
>
> et il continue:
>
> "C'est important qu'il soit un ami parce que s'il y a une antipathie entre ton formateur et toi, tu ne peux pas t'habituer à ça. S'il y a antipathie, même si celui qui t'enseigne est le plus compétent, ça ne donne rien ça. Ca ne te rentrera pas dans la tête, si tu ne lui aimes pas la face au départ".

Quelques-uns manquent de confiance en eux-mêmes, ou/et sont difficiles d'approche.

> "Mais par contre, ça dépend de la personnalité de chaque professeur. Il y en a qu'on sent qu'ils manquent de confiance en eux-mêmes. Ici dans le Centre, il y a des formateurs qui semblent le formateur numéro un, les autres, je ne les sens pas assez solides...".

et il continue:

> "C'est leur côté personnalité. Peut-être que j'y donne trop d'importance, peut-être que je ne devrais pas, parce qu'en fin de compte s'ils sont formateurs en mathématiques qu'ils sont connaissants dans leur matière. Mettons que le formateur ne se sent pas sûr de lui-même, ce n'est pas à cause du manque de savoir en telle matière scolaire".

> "Tandis que là, je suis en secondaire IV, je trouve le formateur tellement difficile d'approche; pour communiquer avec lui c'est pas facile. Ca va peut-être me prendre plus de temps pour communiquer avec lui. Je ne dis pas qu'il n'est pas un bon formateur. C'est sûrement un très bon formateur, mais pour communiquer avec lui, c'est pas facile".

Certains formateurs ont admis leur tort. Une telle attitude a plu aux adultes.

> "Il y a des formateurs qui se sont rendus compte, un moment donné, dans certaines

circonstances, qu'ils n'étaient peut-être pas assez ouverts aux étudiants: ils n'étaient peut-être pas assez près des étudiants. Ils l'ont admis ouvertement devant tout le monde, puis qu'ils ont dit: après les fêtes ça va changer, vous allez voir comme on va être là. Moi je pense à deux formateurs en particulier. Il y a eu un gros changement. C'est bien le fun maintenant. Moi je trouve pas mal le fun qu'un formateur avoue qu'il y a peut-être eu un manque de sa part, qu'il ne nous connaissait pas, puis qu'il a essayé de nous connaître, puis qu'il essaie maintenant".

Les adultes apprécient un professeur patient et d'humeur égale.

"Bien, celui que j'ai bien aimé là, je peux dire que c'est une personne qui est toujours d'une humeur égale. Même si ce formateur est débordé de travail, il va avoir le sourire quand même, il va savoir comment s'y prendre. Je ne sais pas, on sent qu'avec elle, elle est disponible pour nous autres. On ne la dérange pas, autrement dit".

"J'attends de lui de la compréhension et de la patience de A à Z".

3° Au plan professionnel

En général, voici comment les formateurs sont perçus sur le plan professionnel

Les adultes perçoivent les formateurs comme compétents dans leur matière.

> "Et il y a une autre qualité que j'aime bien rencontrer chez un formateur, c'est la compétence".
>
> "Il y en a qui le sont plus que d'autres".
>
> "Etre compétent, c'est connaître la matière et savoir la faire comprendre".
>
> "Les professeurs, ils ne sont pas assez nombreux mais ils sont compétents.

On déplore que les formateurs manquent d'unité dans leur manière d'agir.

> "Il n'y a pas un seul professeur de français qui travaille de la même façon".

Certains formateurs ne réussissent pas à donner des explications claires à l'adulte. Celui-ci se sent plus mêlé après qu'avant.

> "J'ai changé de formateur en mathématiques, et avec nous autres, c'est un gros zéro. Il est peut-être bien bon dans sa matière, mais pour expliquer pour que je comprenne, j'avance à rien avec lui. Je ne dis pas qu'il ne connaît pas son affaire; il la connaît. Mais tu vas lui demander une explication, et il va te faire le problème, mais sans te donner d'explication. Mais, il faut que tu essaies de comprendre au moins comment il le fais. L'autre, il ne cherche

pas, je pense, à ce que tu comprennes".

"C'est ça! Eux autres, ils ne veulent pas nous aider, ils ne veulent pas nous donner la solution. Il dit qu'il faut la trouver nous mêmes. Quand on en a de besoin, on va lui demander. Il va nous répondre par d'autre chose. Ca m'aide pas plus ça. Ca m'écarte bien plus que d'autre chose. Il serait bien mieux de me montrer comment le faire".

Certains formateurs suggèrent des moyens sans fournir l'aide spécifique qu'il faudrait pour utiliser ces moyens.

"Mais, il y a une chose que je veux faire remarquer. C'est que lorsque tu travailles, et que tu cherches par toi-même, et que tu vas voir le formateur pour passer un test... Qu'est-ce qu'il va faire? Poser des questions, pour voir si tu es réellement prête pour passer ton test et si tu n'as pas de bonnes notes, la réponse qu'il te fait ensuite: tu ne travailles pas assez avec méthode. Pourquoi tu étais prête avant et après le test tu n'as plus de méthode? C'est pas logique ça. Non. Mais je me suis fais répondre que je ne travaillais pas assez avec méthode. Je lui ai demandé: Donnez-moi une méthode pour que ça aille mieux! Bien, il n'avait pas de solution".

Certains se départissent trop facilement sur les adultes de la responsabilité d'accueillir et de prendre en charge les nouveaux arrivants.

> "Même, j'ai déjà entendu dire d'un formateur qu'il y avait des nouveaux qui étaient entrés, et eux autres, comme de raison, il fallait qu'ils essaient de nous rattraper. Alors, il dit: c'est à vous autres de les aider pour qu'ils puissent avoir la chance de venir nous rejoindre, et puis tout ça on dirait que de la manière qu'il le dit... C'est nous autres les responsables".

Un autre ajoute:

> "Que ça tombait sur nous autres et que c'est nous autres les responsables. Pourtant des fois on a assez d'ouvrage, et puis tout ça. Et qui est-ce qui nous dit qu'on va expliquer d'une bonne façon nous autres pour qu'ils puissent nous rejoindre?"

Un autre ajoute:

> "Oui, mais la méthode, c'est ça. Il faut que tu sois étudiant et en même temps formateur pour d'autres qui en ont besoin".

B- <u>Les attentes des adultes vis-à-vis les formateurs</u>

Contrairement à la première partie où il était question de la perception de faits réels, ici les adultes indiquent les qualités qu'ils attendraient d'un formateur idéal.

1° Au plan des qualités humaines

L'adulte désire que son formateur soit proche de lui et le connaisse.

> "En pesant sur le piton (d'un ordinateur) on aurait la réponse tout de suite, tandis que là, quand on pèse sur les pitons qu'on a là, on a la réponse trois jours après ou une semaine..."

Et il continue:

> "Un ordinateur c'est froid, il n'y a aucun contact humain. C'est bien sûr que j'aimerais bien mieux avoir le contact humain du formateur que d'avoir le contact d'une machine pour résoudre notre problème (aller plus vite), ce serait l'idéal".

Il attache une grande importance à ce que s'établisse de bonnes relations entre lui et le formateur.

> "C'est important qu'il soit un ami, parce que s'il y a une antipathie entre ton formateur et toi, tu ne peux pas t'habituer à ça. S'il y a antipathie, même si celui qui t'enseigne est le plus compétent, ça ne donne rien. Ca ne te rentrera pas dans la tête si tu ne lui aimes pas la face au départ".

2° Au plan professionnel

Les adultes s'attendent à ce que leurs formateurs soient là, surtout quand ils ont besoin d'explications: ils ne veulent pas attendre trop longtemps.

> "Il (formateur) est là, il est toujours, toujours là; quand on a besoin de lui, il est là. C'est ça qui est important, je pense".

"En anglais, on a toujours un formateur, durant toute l'heure qu'on est là. C'est pourquoi les élèves ne manquent pas de cours d'anglais et qu'ils aiment beaucoup ça les cours d'anglais".

"C'est pas l'idée d'avoir toujours le professeur. Mais comme tantôt on va aller travailler. S'il est là, on va être plus à notre aise; si on est bloqué, il va nous aider".

Les adultes veulent comprendre: ils ne sont pas intéressés à avoir des réponses, toutes faites, c'est plutôt une explication claire qu'ils souhaitent.

"Je pense que quand on va voir le formateur, on s'attend à ce qu'il sache nous exposer et expliquer de la façon la plus explicite ce qu'on lui demande. On voit en lui une ressource. On a confiance en lui, on va le voir, on s'attend à ce qu'il nous l'explique clairement, on ne se gêne pas pour lui poser des questions... on s'attend réellement à ce qu'il nous débloque".

"Moi je vais voir le formateur, c'est rare que je vais le voir pour avoir une réponse. C'est plutôt pour avoir une explication. Je peux dire que j'ai presque toujours obtenu les explications que je voulais, surtout en mathématiques".

"Mais on s'attend pas que le formateur nous donne la réponse. De toute façon, quand on va lui demander une question c'est parce qu'on est bloqué, mais c'est une tâche assez facile de nous l'expliquer par un moyen facile, pour qu'on puisse le comprendre et on va pouvoir enfin savoir ce qu'on voulait savoir. D'après moi, en tout cas. En mathématiques, moi j'ai de la difficulté. Pas de problème avec le formateur. Il a toujours des explications très faciles et veut, veut pas, ça rentre. Ca va bien".

"C'est ça le problème. Il y en a qui vont t'expliquer de quoi et tu vas comprendre, tandis que d'autres, ils n'ont pas le tour de l'expliquer pour que tu comprennes".

"Non, non, j'attends pas de mes formateurs des réponses, mais je demande au moins qu'il m'explique comment y répondre".

"Pour ce qui est de moi, c'est l'algèbre. Moi, je ne comprends rien là-dedans. Ce n'est pas la réponse que je veux savoir, c'est le cheminement pour y arriver à la réponse".

Les adultes apprécient le formateur qui va au delà des explications.

"La qualité numéro un pour un formateur, c'est celle que j'ai trouvé chez deux formateurs. C'est celui qui n'explique pas rien que ce qu'on lui demande; il va nous aider à prévoir nos difficultés... Il n'arrêtera pas simplement au point qu'on lui demande. Simplement qu'il va aller un peu plus loin, un peu plus en profondeur".

"C'est-à-dire qu'ils nous aident à aller plus loin. C'est ça que j'admire chez un professeur. Il ne pense pas rien que pour tout de suite; il pense à plus tard. Comme ça, la plupart seraient pas pris dans une perte de temps, puis on avance".

Les adultes espèrent que les explications reçues vont leur permettre de pouvoir cheminer seul par la suite.

"Notre formateur qu'on a en secondaire III, en mathématiques. On a de la misère, on lui demande de l'aide et il va nous l'expliquer. Il va nous le faire devant nous autres et va nous le dire comment nous prendre. Après ça, tu peux t'en aller, tu peux faire un bout sans le déranger".

Les adultes s'attendent à d'autres réponses ou suggestions que celles-ci, par exemple:

"Cherche dans les livres, va voir dans ton guide".

"Alors, cherche, cherche dans les livres. Il m'a pas dit quels livres; cherche dans les livres et tu vas le trouver. J'avais cherché toute la journée et je ne l'avais pas trouvé. Je l'ai jamais su".

"Il m'est arrivé quelque chose comme ça en mathématiques. J'en avais un de mal et j'ai demandé pourquoi je l'avais eu mal. Je voulais essayer de le comprendre, il m'a fait comme réponse: va voir dans ton guide méthodologique à tel objectif, ça traite le même problème. Je suis allé voir, ce n'était pas

le même problème du tout. Ca ne m'a pas avantagé".

Les adultes s'attendent à pouvoir discuter avec leur formateur quand ils ne sont pas d'accord avec eux.

"Il y a une autre chose. Il nous dit que le français c'est un peu de la logique, que c'est pas nécessairement le mot à mot du corrigé. Ben, si tu décides d'expliquer quelque chose en tes mots, et le formateur décide lui que ça n'a pas d'allure, même s'il pense que ça du bon sens, tu as zéro. Ca, ça m'est arrivé sur deux ou trois questions. Ca avait bien de l'allure. Je le comprenais comme ça et j'avais ma façon de penser. Et, j'ai demandé à un formateur et, il m'a dit "oui" ça du bon sens. Mon formateur quand il a corrigé mon test, ça avait plus d'allure. La réponse qu'il m'a faite: Obstine-moi pas".

Et il continue:

"Non, obstine-moi pas sans que je dise un mot. J'avais pas eu le temps d'ouvrir la bouche. Il sentait peut-être que j'étais pour dire quelque chose... Obstine-moi pas".

Les adultes s'attendent à ce que le formateur prenne parfois l'initiative d'aller vers eux plutôt que d'attendre qu'eux-mêmes aillent vers lui.

"Mais je pense qu'il y a un facteur qui joue au point de vue des enseignants. Au sujet

du projet, ce sont les élèves qui doivent aller trouver le professeur. Il y en a qui ont çà dans l'idée là. Alors ils sont là, puis ils attendent que les élèves aillent les trouver. Mais j'ai remarqué que j'ai passé à différents professeurs des mathématiques. Il y en a qui, disons, malgré le projet, si un élève demande une explication, ils circulent dans la classe, ils vont voir si l'élève a vraiment compris sa matière. C'est pas toujours l'élève qui..."

Un autre ajoute:

"Qui court après le formateur".

Etant donné la difficulté qu'ont les adultes à rencontrer le formateur, ils s'attendent à ce que celui-ci s'en tienne à la matière académique et n'aborde pas leur vie privée au moment des consultations.

"Je sais qu'en français, quand tu veux avoir un formateur, il faut quasiment que tu te prennes une semaine d'avance. Et, je me suis déjà fait répondre, quand j'ai pu le rejoindre, il m'a demandé: C'est quoi ton problème: ta vie privée, ou ton français? J'ai dit: Moi, ma vie privée, c'est mes affaires, j'ai pas le temps de commencer à conter ma vie. Ah, il dit: C'est parce qu'il y en a plusieurs qui veulent régler leurs problèmes. Bien, j'ai trouvé que c'était pas bien, bien correct. Si l'autre avant prenait une heure et demie, deux heures pour discuter de sa vie familiale, toi tu as besoin de renseignements au sujet de ton français. Bien, ça bloquait à ce moment-là. S'il veut prendre du temps pour discuter de la vie

familiale, qu'il le prenne en dehors des heures de cours".

"Lorsque tu demandes une explication à un certain professeur, il te revire toujours sur une autre affaire. En fin de compte, ce n'est pas ta vie que tu lui parles, tu lui demandes une explication. Je l'ai remis à sa place".

Et il continue:

"C'est ça, je veux avoir une explication, je ne veux pas savoir ce que je vais faire demain où est-ce que j'ai été: il peut taquiner; de là à être tous les jours comme ça, je n'admets pas ça d'un professeur".

"Ils nous analysent un peu trop, et puis à quatre heures quand tu as fini ton école tu aimes bien t'en aller tranquillement prendre ton autobus... "Viens donc ici, ça pas l'air d'aller chez-vous?" et puis tout le tralala. Moi, je lui ai demandé s'il voulait avoir un livre sur ma vie".

3° Au plan de l'encadrement pédagogique

Les adultes suggèrent certains moyens pour pallier à la non-accessibilité des formateurs:

des cours d'appoint au début d'une nouvelle activité ou d'une nouvelle séquence

"Dans mon cas, on est plusieurs qui ont commencé tous à la même date, et quand on commençait une nouvelle séquence, on se groupait et on disait à notre formateur, peux-tu nous donner une explication? Là, il nous disait de nous trouver

un local et il venait nous rencontrer et il nous apportait tout le matériel dont nous avions besoin".

"Je demanderais un professeur pour nous partir, nous expliquer le matériel qu'on a besoin, mais je ne suis pas pour le professeur en avant qui fait telle ou telle chose".

On aurait peut-être besoin de moins de formateurs si, une journée, le formateur disait: un cours pour la première séquence, un cours pour la deuxième".

"La seule affaire que j'aimerais moi, c'est qu'on ait un cours d'appoint en mathématiques, disons une fois par semaine. Ou bien, avant de commencer une section d'un bloc, qu'on aurait une explication. On pourrait aller pas mal plus vite après avoir eu juste une explication en gros là, qu'on sache à peu près qu'est-ce qu'ils veulent, qu'est-ce qu'on est supposé de trouver avec ces fiches-là. Il y a des fois on travaille là-dedans, et on ne sait pas à quoi exactement ça va nous mener".

"Si on avait juste une petite explication avant de commencer... Il me semble qu'on partirait un petit peu plus rassuré".

"Et puis, il me semble qu'en français ça serait la même chose. Si on a une explication. Quand on commence une fiche on a une explication, après çà, on retourne à notre place. Bien, on sait où on s'en va. On n'est pas toujours dans l'insécurité. Bien, ça va tu être bon. Ca ne serais-tu pas bon, on travaille-tu pour rien".

"Quand bien même, on l'a dit que c'est un projet individuel, que l'on doit se débrouiller, se débrouiller nous autres-mêmes. Bien là d'accord. Mais si on avait au début d'une séquence, comme on a dit tout à l'heure, si on avait une explication en groupe, je ne vois pas qu'on n'irait pas quand même chercher après, puis avec plus d'agrément, et plus de satisfaction parce que l'on dirait: bien oui, regarde c'est là qu'on a cherché, on va atteindre quelque chose, on va atteindre un but".

Des rencontres avec un petit groupe ayant à peu près les mêmes difficultés.

"Parce que nous autres en secondaire I, en mathématiques comme ça, tu sais que le professeur nous demandait: Bien, il y en a-tu qui sont tous entrés au même niveau à peu près là? Et puis je vais aller leur donner des explications. Mais on partait tout notre petit groupe, et on

était à peu près égal, on partait et on s'en allait dans une classe... et il me semble que ça allait bien plus vite après ça. Il nous donnait une explication comme ça, et après ça on allait de l'avant. On n'était pas obligé d'aller le voir tout le temps pour lui demander des explications... et avec ça, nous autres, on a tous fini avant notre temps".

"Au point de vue de mathématiques, je dirais qu'on a été fortuné pas mal nous autres en secondaire III. C'est que le formateur suivait le monde pas mal, et quand il s'apercevait qu'il y avait trop de monde qui avait l'air de bloquer sur le même sujet, il leur disait: eh bien là, attendez. Je vais l'expliquer au tableau ce problème-là. Moi personnellement, ça m'a aidé".

Des rencontres fixées à toutes les semaines.

"Mais pour quelqu'un qui n'est pas tellement motivé ou qui a beaucoup de difficultés. Ca peut-être là qu'il y a quelque chose. Disons qu'il aurait besoin d'un cours d'appoint une fois par semaine. Ce qui ne peut pas se faire dans le moment, parce que comme en mathématiques, nous autres il y a un professeur et on est à peu près quatre groupes différents. Alors, s'il donnait un cours d'appoint à chaque groupe, il ne serait jamais là".

"(en français) on n'arrive pas à voir un formateur avant une semaine... Il peut répéter peut-être 25 fois la même chose, alors que si c'était plus structuré, tout le monde aurait compris d'une seule fois".

On continue:

"Pas de cours magistraux comme tels, mais il me semble que s'il y avait à tous les matins... je vais vous expliquer de telle heure à telle heure ce que vous avez besoin".

On continue:

"Oui, pas quand c'est fini. Ce qui arrive, c'est qu'on travaille dans le vide, on ne sait pas si c'est bon. Moi, j'ai fait des fiches, un paquet de fiches, puis on m'a dit que ce n'était pas comme ça que ça fonctionnait, il n'y a personne qui m'a expliqué... ils devraient exiger qu'on se présente une fois la semaine".

"Et le formateur au début, le mercredi matin, donnait des cours magistraux en mathématiques et j'ai trouvé que c'était une bonne chose. Même si tu étais rendu plus loin ou tu n'étais pas rendu là, ça t'aidait quand même et ça te débloquait".

On continue:

"Il te donnait des petits trucs pour te déprendre".

"Moi je pense qu'eux les formateurs, ils le savent quand nous donner une explication, parce que si on va trois ou quatre demander la même affaire, ils pourraient savoir qu'il y en a d'autres, en donner à tout le groupe au lieu de la donner individuellement à chacun".

Des rencontres avec le formateur après avoir passé un test. Les adultes veulent savoir le pourquoi de leurs erreurs afin de ne pas les répéter.

"Mais moi ce que je n'ai pas compris, c'est quand on fait un test comme ça, ils ne veulent pas nous montrer notre fiche après, pour qu'on puisse voir nos erreurs".

On continue:

"Nous autres on ne sait pas ce qu'on a fait de mal".

"Il va nous le dire si on a passé, ou si on n'a pas passé... On n'a pas d'explication pour savoir où on n'a pas passé".

"C'est que eux-autres, ils se trouvent avec la copie en main, puis ils voient le problème. Mettons qu'il y en a 8 qui ont manqué ce problème-là, c'est signe que ce problème-là n'a pas été compris. S'ils prenaient, je ne sais pas moi, 10 à 15 minutes pour nous expliquer ce qui ne va pas. Puis quand tu fais tes autres problèmes, tu dis ce problème-là, je l'ai eu mal, bien tu vas travailler dessus".

C- Attitudes et comportements de l'adulte...

1° Quand il a à demander de l'aide aux formateurs.

L'adulte a beaucoup d'obstacles à surmonter quand il a à consulter ses formateurs.

D'abord il cherche à rencontrer des formateurs qui sont déjà surchargés.

> "Et puis, bien des fois on veut demander au professeur une explication, ça nous gêne de retourner le déranger encore, parce qu'il y a aussi d'autres groupes".

> "Ils ne fournissent pas, on n'ose pas les déranger tout simplement par bienséance. On n'est pas pour aller leur demander un surplus quand on sait qu'ils sont occupés plus qu'ils sont capables d'en faire".

Ensuite, les formateurs ne sont pas assez nombreux et font circuler dans le Centre que l'adulte doit apprendre à fonctionner seul.

> "Ils (formateurs) voulaient pas nous expliquer. Ils nous disaient chercher. Puis nous autres, on cherchait tout. Puis on avait tout dépenser nos capacités".

> "Moi, j'ai eu connaissance, comme en physique, tu demandes des questions à des formateurs et il te dit débrouille-toi toi-même. Tu lui demandes une question et il dit tout le temps, débrouille-toi, débrouille-toi, débrouille-toi, quand tu ne le sais pas. J'ai trouvé ça bien niaiseux".

"C'est facile de demander une explication à un formateur. C'est qu'on n'a jamais la possibilité. Si on arrive dans un local où il y a beaucoup de monde, il vient pour vous parler eh bien, il en arrive un, il vient pas à bout d'avoir la réponse. Parce qu'au début comme ça, on appelait ça un manque de formateur, mais y paraît que c'est pas ça, parce qu'il faut s'habituer à fonctionner tout seul".

"On a dit que c'est un projet individuel, que l'on doit se débrouiller, se débrouiller nous autres mêmes".

"C'est parce qu'ils veulent qu'on cherche pour commencer, et puis se débrouiller pour chercher... et puis nous autres, commencer à chercher, on était tout découragé de cela, et puis chercher, chercher et puis c'est çà qu'ils voulaient nous faire comprendre; qu'il fallait chercher!"

Ensuite, l'adulte doit attendre longtemps avant d'avoir son rendez-vous. Enfin, les adultes sont sensés consulter autant que possible les autres adultes avant d'avoir recours à leurs formateurs.

"Oui, mais la méthode c'est ça. Il faut que tu sois étudiant et en même temps professeur pour d'autres qui en ont de besoin. Oui, ça je suis d'accord. Il l'avait expliqué ça au début, que tu étais formateur et étudiant en même temps".

"C'est bien beau de demander à nos confrères tout ça (de l'aide) mais des fois on est mal à l'aise de leur demander, on est bien moins gêné d'aller demander une explication au professeur que de demander toujours à la même personne. Eux autres aussi, ils ont leur travail à faire".

On conçoit que les adultes consultent habituellement les formateurs quand vraiment il n'y a plus moyen de faire autrement. Ils sont "bloqués" et leur seule ressource demeure les formateurs.

"On va voir le professeur en dernière ressource quand on ne peut rien faire de plus".

"Quand arrive les grosses difficultés, là on va voir le formateur. Mais c'est bien rare qu'on va le voir".

"De toute façon quand on va lui demander une question c'est parce qu'on est bloqué".

"Comme hier en français, j'ai attendu toute la journée après le professeur et il n'est pas venu. Aujourd'hui si je ne peux pas le voir ça va être encore pareil, ça va être une journée perdue, parce que je suis bloqué. Alors moi, je suis en retard un peu, et si je suis pas capable d'avoir un formateur, ça va "fighter" tout à l'heure".

"Vous avez affaire à eux autres, vous arrivez là, il y a un groupe, il faut que vous attendiez et puis vous êtes quand même pas plus

avancés, ça donne rien. Des fois on va voir d'autres adultes, ils vont nous expliquer d'une façon et tu ne comprends pas plus. Alors il faut que tu attendes après le formateur".

Les adultes consultent de moins en moins les formateurs à mesure qu'ils avancent.

"On consulte moins nos formateurs. On a acquis beaucoup d'indépendance, d'autonomie. Je me souviens les premières semaines, tu arrivais en français, puis tu as un mot et tu ne savais pas ce qu'il voulait dire. Bien tu disais au formateur: qu'est-ce que ça veut dire tel mot? Il disait: Petit Robert. Ca nous fâchait le Petit Robert. Bien maintenant, c'est bien rare qu'il nous dit le Petit Robert. Il ne nous le dit jamais. Quand on y va, puis on comprend pas, on va chercher le Petit Robert, puis, on fouille dedans. On a plus d'initiative qu'on avait au commencement. Au commencement, on aurait voulu qu'il nous donne tout parce qu'on est habitué d'avoir des cours magistraux. Enfin, on est habitué à se débrouiller par nous autres mêmes. C'est ça qui est bon".

Interviewer: "Si vous vous regardez au départ et maintenant, consultez-vous moins souvent ou plus souvent vos formateurs qu'au départ?"

Réponse: -"Moins souvent".
-"Moins souvent".
-"Moins souvent".

Les adultes consultent davantage les formateurs dans les matières où ils ont plus de difficultés.

"Pour ce qui est des mathématiques, c'est là que je vais le consulter le plus, parce que c'est là que j'ai le plus de misère. Un autre, ce sera en français".

Les adultes recourent aux formateurs pour trois besoins précis:
- pour demander une explication,
- pour obtenir l'autorisation de passer un test,
- pour obtenir du matériel pédagogique.

"L'un arrive: je veux avoir des papiers, je suis prêt à aller passer mon test. L'autre arrive, bon, bien, j'ai fini mon sigle, ça me prend tel matériel. L'autre arrive avec des explications à demander".

2° Quand les autres adultes lui demandent de l'aide.

Les adultes, de façon habituelle, sont prêts à rendre service aux autres qui sont "bloqués", autant pour une demande venant de l'équipe que pour une demande venant de l'extérieur. En général, on est satisfait de l'aide reçue.

"Ca me fait plaisir, si je peux leur aider. Et je trouve que j'ai de la facilité de leur faire comprendre que même les deux personnes avec qui je travaille, c'est très rare qu'elles vont voir le formateur, parce qu'elles trouvent

qu'elles aiment beaucoup le formateur - mais elles trouvent qu'avec moi c'est plus facile et puis il n'y a aucune difficulté. Ca va très bien".

"Je trouve que notre groupe est bien balancé; si on craque à quelque part, il y en a toujours un dans le groupe qui vous dépanne. Si on bloque en mathématiques, on va voir Paul, s'il est incapable de nous dépanner et qu'on est vraiment bloqué, là on va voir le formateur".

"Ceux qui disent qu'il n'y a pas assez de formateurs, c'est peut-être le fait qu'ils ne réalisent pas qu'ils pourraient avoir de l'aide des autres étudiants et on dirait qu'ils ont peur de demander aux autres étudiants de l'aide. Pourtant, tous ceux que j'ai rencontrés, ils sont prêts à aider n'importe qui. Je pense que la journée qu'ils vont réaliser ça, ils n'auront pratiquement pas recours aux formateurs".

"Hier, pour me reposer du français, j'ai changé de local. Je suis allé dans le local de mathématiques, et puis j'ai aidé à d'autres qui sont en secondaire II. J'aime ça et puis ça me fait plaisir de le faire".

"Bien moi, je vais aller voir un compagnon, je le connais et je sais qu'il est assez fort en mathématiques. Je vais aller le voir et, des fois, il va m'expliquer mieux que le formateur peut me l'expliquer".

On continue:

"C'est normal aussi parce que souvent celui qui l'a compris, il va l'expliquer de la manière qu'il l'a compris. Parce que le formateur lui, des fois il ne teste pas tout le temps ce que tu ne comprends pas. Il n'a pas le temps la plupart du temps. Il n'a pas le temps de comprendre".

L'aide apportée aux adultes permet souvent d'approfondir et de revoir sa matière.

"De nouveaux étudiants étaient contents de nous demander: "Excuse, si on vous dérange, on voudrait avoir des explications. On ne comprend pas. Le professeur nous l'a expliqué, mais ça ne rentre pas, on est pris." Là, nous autres, on était content de les dépanner, parce que l'on revenait sur la matière, puis, on constatait que l'on avait appris quelque chose".

"En aidant les autres, ça fait approfondir la matière. C'est pour ça quand je vais passer un examen que je n'ai pas de misère. Je trouve que c'est un privilège que j'ai d'aider les autres. J'aime ça. N'importe qui va venir me voir pour avoir de l'aide, ça va me faire plaisir de lui aider".

Toutefois, l'étudiant a toujours la crainte de retarder ceux qu'il consulte.

> "Disons quand on a commencé, on travaillait en groupe... puis il y en a qui sont plus avancés que nous autres. L'autre, il avance plus que nous autres, puis nous autres sans faire par exprès, on le retarde en lui demandant des questions".

> "Mais ce qui arrive c'est que les adultes qu'ils vont consulter sont eux aussi très pris: il ne faut surtout pas les empêcher d'avancer".

> "L'étudiant au côté de toi aurait le temps de te donner l'explication. Souvent parmi les étudiants il y a beaucoup de personnes-ressources qui pourraient nous aider, mais qui n'ont pas le temps parce que ça va retarder... Si on n'était pas bloqué par les 52 semaines, je suis certaine... je dirais à Michel: tu me donnerais-tu ton après-midi pour me débloquer en telle matière, mettons que lui est plus avancé que moi. Je suis certaine qu'il dirait: bien sûr, installe-toi puis on va passer au travers. Parce que lui aussi est limité, bien il faut s'adresser aux formateurs, parce que les autres étudiants sont "pognés" dans le même "bag" que nous autres, puis on peut pas leur demander tout de même, on n'ose pas les déranger parce qu'on sait qu'eux autres sont aussi pires que nous autres".

Celui qui est consulté ne peut pas se permettre d'être personne-ressource pour un trop grand nombre d'étudiants.

> "Il y a une chose aussi qu'il faut que tu penses que j'ai déjà vue. Le même gars, un étudiant, a passé un après-midi complet à expliquer à plusieurs. Pendant ce temps-là, lui il n'avançait pas. Tu peux y aller une ou deux fois dans la journée pour essayer de te faire dépanner, mais pas passer un après-midi de temps après le même. A ce moment-là, lui il était devenu le formateur; il n'était pas étudiant du tout".

Conclusion

A) Synthèse

Il se dégage clairement de tout ce qui précède que la plupart des adultes s'engagent dans un processus de formation avec l'idée de parvenir à l'obtention d'un diplôme dans les plus brefs délais possibles. Il s'ensuit que l'ensemble du système de formation doit être organisé de manière à leur éviter le plus possible les pertes de temps. Dans un tel système, l'adulte ne peut pas se permettre de rester "bloqué" trop longtemps. Ce contexte affecte à la base toutes les relations de types pédagogiques qu'ils entretiennent avec leurs formateurs ou avec les autres adultes. La relation est évaluée essentiellement en fonction du résultat qu'elle a permis d'atteindre sur le plan scolaire. Elle s'exprime en termes d'efficacité et de rendement.

L'adulte n'aime pas attendre trop longtemps une solution lorsqu'il se trouve en difficulté dans son apprentissage.

Quand il est "bloqué", deux voies s'ouvrent à lui: aller trouver un autre adulte plus compétent que lui ou aller demander de l'aide au formateur.

Il commence habituellement par consulter les autres adultes, car, d'une part les adultes sont plus accessibles et plus facilement abordables que les formateurs, et, d'autre part, il peut éviter certaines pertes de temps de ce côté. Ce faisant, il a souvent conscience de retarder ceux qu'il consulte, même si ceux-ci se prêtent volontiers à ce service et y voient même certains avantages comme celui d'approfondir une matière déjà vue. Après un certain nombre de consultations auprès du même confrère, l'étudiant hésitera à aller le déranger une nouvelle fois et préfèrera consulter un autre adulte, ou encore son formateur.

Si la consultation d'un confrère n'a pas donné les résultats espérés, il ne reste plus à l'adulte que la seconde voie, celle de consulter le formateur. Mais alors, il a à affronter une série d'obstacles avant de parvenir au but. Le mot d'ordre dans le Centre est qu'on doit se débrouiller seul; le formateur est assailli par une longue file d'attente; il faut attendre parfois une heure et même davantage pour avoir son tour; même lorsqu'on a un rendez-vous, il n'est pas sûr qu'on passe à l'heure fixée; on est parfois très déçu de la réponse qu'on a reçue soit parce que le formateur s'est contenté de renvoyer au guide ou au manuel ou de dire: débrouille-toi, soit que sa réponse n'a pas été claire du tout ou qu'il n'a pas su répondre à la difficulté qu'il avait.

On comprend que les adultes se sentent souvent frustrés: d'un côté, ils désirent avancer le plus vite possible, de l'autre côté, ils perdent beaucoup de temps à aller consulter quand ils sont bloqués.

Ils font alors face à un temps d'arrêt qui n'est pas rentable sur le plan de l'objectif qu'ils poursuivent. Il peut s'ensuivre une période de découragement plus ou moins prononcé.

b) Questions et suggestions

1° Nombre de formateurs

Est-il sûr que le Centre dispose d'un nombre de formateurs suffisants? Cette question est revenue trop souvent pour qu'on ne la prenne pas en sérieuse considération. D'autre part, étant donné que l'un des objectifs du Centre est d'apprendre à l'adulte à se débrouiller seul, est-il souhaitable que l'adulte soit dépanné immédiatement dès que se pose une difficulté?

La question sous-jacente est celle-ci: l'objectif du Centre est-il de permettre à l'adulte l'obtention d'un diplôme dans les plus brefs délais? Si oui, cela n'implique-t-il pas que l'adulte doive être dépanné dans un délai raisonnable, chaque fois qu'il est bloqué. Au contraire, l'objectif du Centre est-il d'apprendre à l'adulte à se débrouiller seul? Si tel est le cas, il reste à se demander dans quelle mesure on lui a fourni les moyens de le faire, et jusqu'à quelle limite le laissera-t-on se débrouiller seul? Si ce dernier objectif est effectivement celui du Centre, il resterait encore à se demander s'il coincide avec celui de l'adulte. Il semble bien, d'après ce qui précède que l'objectif de l'adulte correspondrait au 1er objectif que nous avons mentionné plus haut, ce qui exigerait qu'on dépanne l'adulte dans un temps relativement court, chaque fois qu'il est en difficulté.

On peut suggérer différents moyens d'y arriver: augmenter le nombre des formateurs dans chaque centre, particulièrement en français; mettre en place des mécanismes préventifs avant que la difficulté ne surgisse, telles que, présentation du matériel et des objectifs au début de chaque sigle; explication sommaire du contenu de chaque activité ou de chaque séquence. On pourrait penser également à des mécanismes correctifs tels que cours d'appoint, cours de "déblocage" pour un groupe et cours de revision pour ceux qui en feraient la demande; amélioration des outils pédagogiques (cf Section 1, 5); et transformation du style d'intervention des formateurs.

2° Compétence des formateurs

Il faut distinguer nettement la compétence académique de la compétence pédagogique. La première est chose acquise pour la grande majorité des formateurs. La seconde fait défaut chez un certain nombre d'entre eux, qui semblent avoir plus de difficultés que les autres à comprendre le problème spécifique posé par l'adulte, et à lui apporter une explication adéquate et facilement compréhensible. Il nous semble que dans les critères de sélection des formateurs, on devrait tenir compte non seulement de sa formation scolaire mais aussi de ses habiletés pédagogiques. On pourrait penser à titre d'exemple à certains tests préalables à son engagement.

3° Les étudiants-ressources

Est-il souhaitable et même normal qu'un adulte dont l'objectif est d'arriver le plus tôt possible à un diplôme, joue de façon habituelle le rôle de personne-ressource auprès de ses confrères? N'est-il pas placé dans une situation où lui-même peut difficillement se payer le luxe de perdre du temps. A supposer qu'il doive jouer ce rôle, s'est-on suffisamment préoccupé de l'outiller à cette fin?

4° Un difficile équilibre

Le formateur est placé devant un dilemme assez difficile dans sa relation avec les adultes. D'une part, ceux-ci exigent que soit mise de côté, en général, toute référence à leur vie privée dans leur relation d'aide avec le formateur et que celle-ci soit centrée principalement sur l'académique. D'autre part les adultes s'attendent à ce que le formateur soit accueillant, qu'il manifeste de la sympathie et de la chaleur humaine. Enfin le formateur sent bien que certaines difficultés académiques trouvent leur origine dans des difficultés personnelles qu'il se doit de prendre en considé-

ration. Quelle attitude prendra-t-il face aux adultes? Et sur quels critères s'appuiera-t-il pour déterminer l'attitude qu'il devra prendre?

5° Test

En ce qui concerne les tests, est-ce bien au formateur qu'il appartient de décider à quel moment l'adulte est prêt à passer un test? Est-il nécessaire que l'adulte obtienne une autorisation pour faire cette démarche? Il s'agit peut-être ici d'un point sur lequel il y aurait avantage à valoriser l'autonomie de l'adulte.

Face aux tests, le rôle du formateur s'est souvent limité à vérifier l'aptitude du candidat avant le test. Il semblerait plus important à l'adulte de reviser avec lui le résultat et de connaître la raison de ses erreurs.

3 - LE TRAVAIL EN EQUIPE

Introduction

Un des moyens privilégiés par l'adulte pour atteindre ses objectifs de formation a été le travail en équipe. Vue son importance nous avons cru bon d'y consacrer un chapitre spécial. Nous aborderons successivement les questions suivantes:

- Les adultes souhaitent-ils de travailler en équipe?
- En ont-ils de fait la possibilité?
- Comment se forme une équipe?
- Combien y a-t-il de personnes dans une équipe?
- Quelles sont les conditions de fonctionnement d'une équipe?
- Quel profit en retire-t-on?

A- Le besoin de l'équipe

La majorité des répondants désirent travailler en équipe; ils en sentent un besoin réel et se disent même déçus lorsqu'ils ne peuvent se joindre à une équipe.

> "Alors quand j'arrivais en mathématiques, il fallait que je travaille toute seule; les autres étaient partis. Ca fait qu'on essayait d'arranger nos heures, pour que le français soit en même temps. Les autres matières il fallait presque les faire tout seul".

"C'est quand vous le perdez ce groupe, vous vous sentez perdus".

"Je trouve ça plate de travailler seul en français, parce que le français, avant, j'aimais ça beaucoup; maintenant c'est devenu presque une corvée".

Et elle continue:

"J'ai trouvé plate de ne pas pouvoir partager, de ne pas pouvoir avoir l'opinion de mes camarades, quand j'en avais besoin".

Quelques-uns ont même fait de nombreuses démarches avant de pouvoir trouver une équipe avec qui ils pouvaient travailler.

"Quand on trouve quelqu'un à notre rythme ça va bien. Moi j'ai changé 4 à 5 fois depuis le début, avant d'arriver à quelqu'un qui avançait au même rythme".

B- Possibilité du travail en équipe

Travailler en équipe n'est pas toujours possible, contrairement à ce qu'on serait porté à croire. L'analyse de nos données nous permet d'en indiquer certaines raisons.

1° L'équipe est constituée depuis un bon moment et elle est trop avancée pour l'étudiant qui veut en faire partie.

"Ce n'est pas toujours possible de travailler en groupe. Tu vois, moi je travaille tout seul en mathématiques modernes, puis j'aurais le goût de me joindre à un groupe parce que c'est certain que ça va plus vite. Mais

les autres ont travaillé en groupe au départ, donc ils sont rendus un petit peu plus loin que moi. Je ne peux pas leur demander de reculer d'une semaine pour m'attendre. Ca veut dire qu'à ce moment-là, je travaille tout seul".

2° Les équipes déjà constituées sont souvent fermées à tout nouveau venu.

"Disons qu'il y a un groupe qui entre à une certaine date. Ils apprennent à se connaître. Ils sont classés au même niveau, donc ils sont appelés à travailler ensemble, à faire des groupes entre eux. Lorsqu'il y a un groupe qui entre un mois un mois et demi après, quand bien même qu'ils sont au même niveau (ceux qui entrent) ils sont moins intéressés à aller les rejoindre".

3° Certaines équipes se sont dissoutes parce que leurs membres n'étaient pas au même niveau.

"Mettons que nous autres, on est deux. En français on est égal, mais en mathématiques il est bien plus fort que moi. Le gars qui est plus faible en mathématiques, il faut qu'il consacre plus de temps en mathématiques. Lui, les mathématiques, il est fort... quand je viens pour travailler avec lui en mathématiques, je suis reculé en arrière de lui, je ne suis pas capable de le suivre".

"On se forme une équipe de la même année, on travaille ensemble, puis dès qu'il y en a un qui veut laisser ou qui va trop vite, puis là ça décourage les participants. On a moins d'enthousiasme".

"Ces gens là (le groupe s'est défait, il y en avait qui allaient trop vite) étaient bons, ils nous aidaient, là on est toujours pris à déranger le professeur".

4° Il est difficile parfois de faire coincider les horaires des membres de l'équipe.

"Moi, je faisais "anglais 121" et eux autres "anglais 111", et ce n'était pas aux mêmes heures. Alors quand j'arrivais en mathématiques, il fallait que je travaille tout seul, les autres étaient partis. Ca fait qu'on essayait d'arranger nos heures pour que le français soit en même temps. Les autres matières, il fallait presque les faire tout seul".

C- <u>La formation de l'équipe de travail</u>

La formation d'une équipe:

1° Dépend souvent des liens existants avant l'arrivé dans le Centre.

2° Est laissé en bonne partie au hasard des circonstances.

3° Exige beaucoup d'initiative personnelle, surtout pour celui qui quitte une équipe et essaie d'entrer dans une autre, ou pour celui qui arrive au Centre sans connaître personne.

> "C'est à nous autres à trouver le groupe. D'ailleurs, je dis que le système est établi pour prendre de l'initiative nous autres mêmes, d'aller trouver les autres. Mais il ne faut pas rester dans notre coin, attendre que quelqu'un vienne nous chercher. C'est certain qu'ils ne viendront pas par eux autres mêmes".

D- Nombre de participants

La plupart souhaitent une équipe de 2 à 4 individus. Quelques-uns pensent cependant qu'il y a perte de temps dès qu'on dépasse le nombre 2. Toutefois, on retrouve certaines équipes plus nombreuses composées de 6 membres dans certains sigles du secondaire V.

> "Plus que 2 dans une équipe, je trouve qu'on se retarde plus qu'on avance".
>
> "En secondaire V, en mathématiques, il s'est formé des groupes de 5 à 6 personnes".
>
> "Moi, je croirais que 4 ce serait pas pire".
>
> "Mais en général les gens travaillent en groupe de 2 à 4 personnes".

E- Conditions de fonctionnement d'une équipe

Parmi les aspects qui reviennent le plus souvent nous notons ceux-ci:

1° Etre de capacité et de force égale.

"On travaille ensemble. On a pas mal la même capacité. Ca va bien. C'est encourageant".

"Tout dépend du groupe qu'on choisit. Si on travaille avec du monde de même force, ça va bien. Faut être au moins de même capacité".

"Je pense que si l'on veut avancer, il faut une équipe qui est à peu près au même niveau. Il y a plus d'échange d'idées; une pense à quelque chose, elle dit son idée. Une autre fois c'est l'autre; elle rend service à l'autre quoi".

2° Avancer au même rythme

"Bien, disons quand on a commencé, on travaillait en groupe... puis il y en a qui sont plus avancés que nous autres. L'autre, il avance plus que nous autres, puis nous autres, sans faire exprès, on le retarde en lui demandant des questions. Puis, toute la patente, ça fait qu'il arrive à la fin du compte qu'on travaille seul".

"Bien, j'avais essayé au début le travail en équipe, et je trouvais que mon équipe allait trop vite. Je bloquais... je me suis informé à une autre équipe qui était moins avancée... ça va mieux".

"Il y en a un qui est pas trop trop fort et l'autre qui est fort. A un moment donné, il y en a un qui perd du temps".

3° Etre capable de s'entendre et de bien fonctionner.

"Je trouve que quand on est dans un petit groupe ensemble, puis qu'on s'entend bien, c'est quand même important. On se sent plus en sécurité".

"Moi, quand je suis arrivé ici, j'étais vraiment paniqué. Après qu'on a embarqué, quand on se retrouve en équipe, avec qui on peut fonctionner, il n'y a pas de problème. Mais il n'est pas facile de trouver une équipe avec qui fonctionner. Si on s'intégrait tout de suite dans une équipe au commencement de l'année, il n'y aurait pas de problème, parce que si on fonctionne pas, comment tu veux qu'on avance. Si on fonctionne avec une équipe avec qui on peut s'entendre, ça va bien".

Les aspects suivants sont revenus quelquefois.

4° Ca exige d'être présent.

"Aussi le fait de travailler en équipe, c'est une autre chose: des fois l'équipe va nous imposer une présence".

5° Ca demande la collaboration de tous les participants de l'équipe.

"Il y en a qui ont commencé avec des groupes. Les gars, ils se disaient: "Je ne ferai rien, je vais laisser travailler les autres". Ca, tu t'en aperçois. C'est pas long que le gars, il prend son trou. C'est bien de valeur, ce n'est pas tout le temps à nous autres à tout faire".

"Il y en a des fois qui se fient sur les autres. On en a "frappé" nous autres".

6° Il ne faut pas passer trop de temps à parler d'autres sujets que de la matière académique.

"Je trouve que c'est une perte de temps, parce que si tu travailles 3, 5 en équipe, la première chose que tu sais, tu ne parles même pas de ton français. Tu es rendu dans autre chose et puis tu laisses le français de côté, et tu parles de n'importe quoi à part du français. Quand tu veux faire une équipe, c'est pour travailler, c'est pas pour jaser".

F- <u>Profits retirés du travail en équipe</u>

La plupart voient de grand avantages à travailler en équipe.

1° A tour de rôle les participants peuvent devenir ressource les uns pour les autres.

"Bien moi, je peux dire que ça me rapporte beaucoup. Depuis que j'ai commencé, je

travaille avec des religieuses. Alors, si une ne comprend pas telle affaire, il y en a toujours une sur les 3 qui comprend toujours plus que les autres. Et puis, on trouve toujours les moyens de s'expliquer pour se faire comprendre. Je n'ai pas de problème de ce côté-là.

2° On s'entraide.

"Je trouve que notre groupe est bien balancé; si on bloque à quelque part, Il y en a toujours un dans le groupe qui vous dépanne".

3° Ca va plus vite.

"Moi je travaille tout seul en mathématiques modernes. Puis j'aurais le goût de me joindre à un groupe, parce que certain que ça va plus vite".

4° Ca permet de travailler avec qui tu veux.

"C'est plaisant, puis tu travailles avec qui tu veux. Quelqu'un dont tu n'aimes pas la face, tu n'as pas besoin de l'avoir assis à côté de toi, pendant 7 heures de temps. Tu travailles avec qui tu veux, avec 2 ou 3 personnes avec qui tu t'adonnes le mieux".

Mentionnons aussi le point suivant souligné par quelques individus. Nous nous limitons pour le moment à cette citation car les mêmes idées seront mieux explicitées dans le chapitre sur les apprentissages.

5° On découvre les autres sous un nouveau jour. On apprend à se parler et on crée des liens.

> "Parfois, par la force des choses, une journée tu te rends compte que certains hommes ou certaines bonnes femmes, c'est une personne bien le fun. Bien souvent ça crée des liens, ça crée des amitiés entre des gens qui n'auraient jamais pu pouvoir se parler nulle part. Puis même des gens qui avaient de la misère à passer un à côté de l'autre. Souvent, après avoir travaillé en groupe, ils se connaissent un peu mieux puis peuvent même devenir de très bons amis".

Conclusion

Il est clair d'après ce qui précède que le travail en équipe a joué un rôle important dans le projet d'apprentissage individualisé. L'équipe a été pour beaucoup un lieu de ressources, de support moral, d'entraide et surtout d'encadrement général à l'apprentissage. On peut certainement supposer que sans l'équipe un grand nombre d'adultes auraient abandonné leur stage de formation, faute d'avoir pu trouver l'encadrement nécessaire à l'intérieur d'un projet qui fait beaucoup appel à l'initiative personnelle.

Sans être toujours parfaitement conscient du rôle de l'équipe dans l'apprentissage, la plupart des adultes en ressentent confusément l'importance et la nécessité. Pour beaucoup, elle constitue en quelque sorte une planche de salut, sans laquelle il leur serait impossible d'envisager de mener à bien leurs études.

Nous avons remarqué dans plusieurs interventions que l'étudiant adulte se sent abandonné à lui-même, anxieux et démuni le jour où il perd son équipe de travail parce que certaines conditions nécessaires au fonctionnement d'une équipe n'ont pas été réalisées, telles que: être de capacité et de force égales, avancer au même rythme, être capable de s'entendre.

Vue cette importance de l'équipe pour l'étudiant adulte, il devient essentiel que les responsables du projet fournissent les ressources et l'encadrement nécessaires pour favoriser à la fois la formation d'équipes de travail (pour ceux qui le désirent) et leur fonctionnement optimal tout au long de l'apprentissage et particulièrement, au départ, lors de l'arrivée de l'étudiant dans le Centre.

Quand nous parlons d'encadrement, nous n'entendons pas embrigadement Il s'agit de ressources, d'aide, de support à fournir à l'étudiant intéressé à travailler en équipe et non de structurer et de règlements à imposer. Il nous apparaît à la lumière de nos données que, l'an dernier, on se soit contenté trop souvent d'encourager l'étudiant à travailler en équipe sans en fournir les ressources et l'encadrement suffisants.

D'après ce que nous avons recueilli, il semble que la relation entre formateur et adultes s'est établi principalement sur un plan individuel. L'action du formateur n'atteint l'équipe que de manière indirecte, i.e. par le biais de l'individu. Vue l'importance de l'équipe, l'action du formateur ne devrait-elle pas s'exercer d'abord sur l'équipe?

Nous serions enclins à poser ici la question suivante aux formateurs: pour pouvoir déterminer leur style d'intervention auprès des équipes de travail, ne faudrait-il pas au préalable qu'ils aient défini clairement avec les adultes <u>quels résultats</u> on doit attendre du travail en équipe dans un projet d'apprentissage individualisé? Selon que le résultat désiré sera de l'ordre d'un apprentissage scolaire ou d'un apprentissage autre que scolaire (personnel, social, affectif, etc...) le style d'intervention du formateur auprès d'une équipe sera totalement différent.

En terminant, signalons brièvement quelle serait d'après les données recueillies, l'équipe de travail idéale.

L'équipe idéale, c'est-à-dire celle qui fonctionne le plus efficacement au plan scolaire, serait, selon nous, l'équipe complémentaire, c'est-à-dire celle dont chacun des membres peut devenir à tour de rôle ressource pour les autres. Ce type d'équipe peut se réaliser aussi bien entre individus à rythme et à capacité faibles qu'entre individus à rythme et à capacité moyens ou forts. L'équipe moins efficace sur le plan scolaire serait selon nous, celle dont les membres sont trop inégaux dans les capacités intellectuelles et dans le rythme. Le membre faible a toujours l'impression d'être dépassé par le membre plus fort tandis que ce dernier a le sentiment d'être retardé. Il en résulte une situation de tension qui, tôt ou tard, fait éclater l'équipe.

4 - LE RYTHME D'APPRENTISSAGE

Introduction

Dans un projet d'apprentissage individualisé, le rythme d'apprentissage est un élément central. En effet un des objectifs essentiels que poursuit une individualisation de l'enseignement est de permettre à chaque personne d'avancer à son rythme. Il nous a donc semblé opportun de consacrer une partie importante de ce rapport à cette question du rythme et de voir jusqu'où les adultes ont pu effectivement travailler à leur rythme.

Nous commencerons par examiner si les adultes croient à la possibilité de travailler à leur rythme. Nous décrirons ensuite les avantages qu'ils y voient, les limites ou contraintes qu'ils perçoivent, et enfin les quelques suggestions qu'ils proposent.

A- Possibilité de travailler à son rythme

La plupart des adultes affirment que le projet leur permet de travailler à leur rythme.

> "Ca permet le respect du rythme individuel, les plus forts n'attendent pas après les plus lents, ça permet d'économiser beaucoup de temps".

> "Moi, ce que j'aime c'est qu'on avance à notre propre rythme, on avance beaucoup plus vite".

D'autres adultes moins nombreux affirment que c'est impossible de travailler vraiment à leur rythme. Ils donnent comme raison que les formateurs leur disent qu'ils ne vont pas assez vite.

> "Non, je pense pas qu'on peut aller à son rythme, parce que le rythme, un moment donné, il faut que tu y ailles un peu plus vite".

"Ils disent: "allez selon votre rythme". O.K.! Comme nous autres, au début en 8ième année, ici au mois d'octobre, ils disent un moment donné: "Oh, oh, ce n'est pas assez vite, allez plus vite". Là ce n'est plus notre rythme!"

"C'est parce qu'on allait trop tranquillement. Les concours, c'était pas fait! On le savait qu'on n'allait pas assez vite".

On peut mentionner aussi comme deuxième raison que certains adultes se sentent obligés de suivre les autres afin de ne pas perdre leur groupe de travail. Pour cette raison ils affirment que la matière n'est pas assez approfondie.

"On est porté à regarder l'autre équipe, comment ça va dans leur programme; puis ça nous stimule de voir que l'autre est avancé. "Vite, dépêchons-nous, ne traînons pas pour les rejoindre, puis des fois, on va leur demander un coup de main".

"Moi j'ai trouvé chez les élèves une espèce de panique qui s'empare de nous autres, un moment donné, à mesure que les semaines avancent. On voit notre programme, on voit notre volume qu'on a à voir, puis là on dit: "On a 4, 5 concours". Là on se met à se dépêcher parce que là on veut finir à temps, et puis on veut suivre les autres. C'est une question qu'on n'est pas capable d'accepter. On n'est pas assez adulte peut-être pour se dire: "S'ils

veulent avancer, qu'ils avancent, nous autres on va tranquillement".

"Quand on trouve quelqu'un à notre rythme ça va bien, moi j'ai changé 4, 5 fois depuis le début avant d'arriver à quelqu'un qui avançait au même rythme".

"C'est quand vous le perdez ce groupe, vous vous sentez perdu".

"Il faut se dépêcher à faire une chose si on veut arriver en même temps que les autres, ce n'est pas approfondi du tout".

"C'est ça, l'année passée, ton professeur était là, tandis que cette année, il ne peut pas toujours être là. C'était beaucoup plus approfondi".

Enfin une personne affirme que c'est un non sens d'imposer une limite de 52 semaines dans un projet qui veut respecter une démarche personnelle et qui affirme que les adultes peuvent avancer selon leur rythme.

"C'est qu'on est quand même limité par le Centre de la Main d'Oeuvre; puis avec le projet qu'on vit, c'est un non sens, puisqu'ici on attache beaucoup d'importance à nos propres rythmes, à notre façon de travailler. Tout çà, c'est bien parfait, mais quand un autre organisme nous dit: "C'est bien beau tout ça, mais toi tu as 52 semaines pour faire ça". A ce moment-là, moi je me demande un peu, jusqu'à quel point c'est vrai

la démarche personnelle, puis tout ça... Ca fait que toutes les limites qu'on a présentement les limites difficiles à encaisser, ce sont des limites mises par le Centre de la Main d'Oeuvre. Il est bien fait (le projet) de telle sorte qu'il ne devrait pas y avoir de limites. Les étudiants qui ont un programme un peu chargé, ils sont quand même bien restreints dans les possibilités de prendre des initiatives personnelles, ou d'élaborer un projet quelconque, justement à cause du facteur temps qui nous est mis par le Centre de la Main d'Oeuvre".

B- Avantages

Aller à son rythme permet d'économiser du temps.

"J'ai une chance de terminer mon secondaire II un mois avant, c'est ça l'avantage du système".

"Tu peux t'avancer. Si ton projet est fait dans les mathématiques bien là, si tu as fini, tu peux travailler plus les autres matières".

"Ca permet le respect du rythme individuel, les plus forts n'attendent pas après les plus lents, ça permet d'économiser du temps".

"Quand le Centre de la Main d'Oeuvre te donne 52 semaines pour étudier. Bien, si tu sais que tu peux en prendre 7 ou 8 pour faire une année, à ce moment-là, c'est intéressant de savoir que

> tu peux aller plus loin. Tes fins de semaine, tu les prend pour faire cette année-là. Il faut que tu te dises que la faire en 7 semaines cette année-là, tu en gagnes 9 pour d'autres choses. C'est pas mal plus intéressant, tu peux aller plus loin".
>
> "La seule affaire que j'aimerais moi, c'est qu'on ait un cours d'appoint en mathématiques, disons une fois par semaine. Ou bien avant de commencer une section d'un bloc, qu'on aurait une explication. On pourrait aller pas mal plus vite après".

Quelques-uns nous disent que travailler à leur rythme leur a permis de connaître leurs capacités.

> "Il y a une chose que je trouve bien le fun c'est que moi quand je suis entré ici, j'avais vécu l'ancien système. Le fait que tu t'assoyais, tu prenais ce que le professeur te donnait. De cette façon-là, tu pouvais jamais savoir ce que toi personnellement tu étais capable de faire. Là tu ne connaissais jamais tes capacités personnelles, puis tu connaissais pas ton potentiel".

C- <u>Limites</u>

La grande limite reste le nombre de semaines imposées par le Centre de la Main d'Oeuvre (C.M.C.) soit 52 semaines. De façon générale, les adultes affirment que ce n'est pas suffisant. C'est même perçu comme une contrainte allant à l'encontre de leur rythme personnel.

"Parce que pour le secondaire IV, 16 semaines c'est pas suffisant".

"Je pense qu'il y en a qui auraient besoin d'avoir quelques semaines de plus. Je me demande pourquoi moi si je prends juste 4 semaines, l'autre ne pourrait pas avoir plus ou moins que moi?"

"Ce que le C.M.C. donne en fin de compte, pour qu'on s'en sorte, c'est juste le minimum".

Un autre ajoute:

"Le strict minimum".

"Je me suis rendu compte un moment donné avec tout ce qu'il me restait à faire et puis le nombre de semaines qu'il me restait, que ça n'arriverait pas. Il fallait réellement que je mette beaucoup plus de temps que ça. Ca je trouve ça dommage".

"52 semaines, c'est trop court pour faire secondaire I à V, surtout quand l'étudiant n'est pas aux études depuis plusieurs années, et quand on perd 2 semaines en partant".

"Non je pense pas qu'on peut aller à son rythme, à un moment donné, il faut que tu ailles un peu plus vite".

Certains adultes se voient obligés de travailler le soir ou les fins de semaines, soit pour boucler à temps, soit pour aller encore plus vite.

"Moi je travaille une heure ou deux, 4 ou 5 soirs par semaine".

"Je travaille en moyenne un bon trois heures par soir. Disons un soir je ne travaillerai pas du tout, le lendemain je vais travailler 4 heures, puis on avance sur les autres".

"Moi je travaille plus chez nous qu'ici".

"J'ai passé une semaine complète sans travailler chez-nous et je m'en suis aperçu".

"Ah, ça va m'arriver la fin de semaine quand j'ai pas autre chose de prévue d'ouvrir un livre et de m'avancer un peu, c'est très rare".

"Comme moi, je fais secondaire III, IV et V bien, mon secondaire III est fait et IV. Je n'aurai jamais le temps de faire secondaire V au complet".

"Je suis arrivé à finir mon secondaire II parce que j'ai travaillé des soirées à la maison".

D- Suggestions

Allouer un plus grand nombre de semaines proportionnellement aux capacités de l'adulte.

> "Je pense qu'on devrait allouer au moins 62 semaines pour ceux qui en ont vraiment besoin, ceci n'empêcherait pas les autres qui veulent aller plus vite de le faire".

> "Qu'ils nous donnent la chance de faire notre 11ième année si on veut la faire, et même notre 12ième année. Moi je veux continuer jusqu'à ma 12ième année".

Allouer un nombre suffisant de semaines pour permettre de faire des activités étudiantes.

> "Si j'avais 62 semaines, peut-être que j'aurais le temps de faire des activités parascolaires".

Conclusion

Les rédacteurs s'interrogent vraiment sur la liberté qu'ont les adultes dans le Centre de travailler à leur rythme personnel. Pour clarifier cette question, nous ferons une distinction entre 2 sortes de rythme: un rythme personnel et un rythme imposé. Le rythme est personnel si le point de référence qui détermine le rythme est l'individu lui-même, avec ses capacités, son intelligence, son mode de travail et le temps concret dont il dispose. Les critères de référence sont alors intérieurs à l'individu. Le rythme est imposé, si le point de référence est extérieur à l'individu et ne coincide pas avec ses capacités, son intelligence, son mode de travail. Les critères de référence sont alors extérieurs de l'individu.

Dans la mesure où la durée de l'apprentissage est déterminée par un autre que l'adulte (et quel que soit le nombre de semaines allouées), le rythme nous apparaît imposé et ne coincide pas nécessairement avec le rythme personnel de l'étudiant. Il y a même une contradiction à imposer un nombre déterminé de semaines tout en affirmant la possibilité pour chaque adulte de travailler à son rythme. Cette contradiction vient selon nous du fait que, d'une part, on affirme que chaque individu peut travailler à son rythme, et d'autre part, qu'on impose une norme identique pour tous.

Le 52 semaines est une sorte d'épée de Démocles qui pèse sur la tête de tous les étudiants adultes, autant pour celui qui va vite que pour celui qui va lentement. Celui qui va vite n'ose pas perdre du temps. Il craint toujours que dans une matière donnée ou une fois arrivé à un niveau supérieur, il devra peut-être ralentir son rythme, et ne pourra plus rencontrer la limite imposée. Ceci est encore plus vrai pour celui dont le rythme est lent. Il en résulte donc une situation où tous doivent fonctionner à une vitesse maximale à cause de cette limite. Les entrevues confirment que la valeur "temps" est non seulement importante mais menaçante. Une phrase comme celle-ci: "On ne peut se permettre de perdre du temps" est revenue très souvent dans les interventions des adultes. Ceux-ci affirment unanimement qu'ils doivent saisir toutes les occasions d'économiser du temps: ne pas participer aux activités étudiantes pour s'avancer dans nos matières académiques; travailler le soir chez soi; obtenir des cours magistraux et des cours d'appoint "en vue de progresser plus vite par après". Il en résulte que le rythme est déterminé globalement, beaucoup moins par les valeurs de l'individu que par la limite "temps" imposée de l'extérieur.

A l'intérieur de cette limite de temps global imposée, l'adulte demeure libre d'organiser son temps comme il le veut, libre de répartir son travail selon les matières à voir et les semaines dont il dispose. Sur ce point, il peut déterminer son rythme en fonction de ses capacités personnelles, de sa facilité de compréhension, de sa façon de travailler, de sa situation générale d'apprentissage. Le rythme devient alors personnel à la condition toutefois que l'étudiant ne se sente pas obligé de se modeler sur le rythme des

autres, qu'il ne soit pas hanté par la crainte de perdre son groupe et qu'il ne soit pas retardé par des personnes qui fonctionnent à des rythmes différents du sien.

On comprend que les adultes soient ambivalents dans leur façon d'apprécier le rythme. Selon qu'ils se placent en fonction du temps global ou en fonction de la répartition du temps dont ils disposent à l'intérieur du temps global, ils percevront que le rythme est imposé ou libre.

Mais l'analyse de la motivation des adultes nous démontre que plusieurs viennent au Centre chercher un diplôme. Dans ce contexte, il ne faut pas se surprendre de constater que les adultes soient satisfaits et contents de travailler même selon un rythme imposé. Il se dégage des entrevues qu'ils sont heureux dans le Centre. Le rythme imposé favorise en effet l'atteinte de leurs objectifs, et ce, dans le plus bref délai possible. Le rythme imposé devient une condition idéale et facilitante pour l'atteinte du diplôme.

Les adultes peuvent travailler selon leur rythme personnel, dans la mesure où ils respectent la limite globale de temps. Aussi le rythme personnel est-il subordonné à un rythme global qui, lui, est imposé. Il arrive inmanquablement que des conflits surgissent entre le rythme personnel et le rythme imposé. Ces conflits se font particulièrement sentir dans le cas de celui qui a un rythme lent par rapport à la moyenne. Il est sans doute possible qu'un adulte décide de fonctionner selon son rythme personnel, sans tenir compte de la limite imposée, mais alors il risque d'être pénalisé: il devra atteindre à ses frais le niveau qu'il s'était fixé, ou bien abandonner la poursuite de sa formation.

5 - GUIDES ET METHODES

Introduction

Dans ce chapitre, nous vous faisons part d'impressions globales données par les étudiants sur les méthodes pédagogiques et les guides utilisés dans leur apprentissage.

Lors de nos entrevues nous n'avons pas posé de questions sur chacune des méthodes et sur chacun des guides. Nous leur avons simplement demandé ce qu'ils pensaient des méthodes et des guides en général. Il eut certes été préférable d'avoir des indications plus précises par matière et par niveau, mais il nous aurait fallu alors allonger considérablement les entrevues.

Les données que nous avons recueillies pour chaque matière demeurent fragmentaires et n'expriment que de façon très inadéquate les divers aspects touchant les méthodes et outils de travail.

On remarquera que les commentaires des adultes portent principalement sur la méthode et les guides utilisés dans l'enseignement du français.

Nous traiterons successivement des méthodes et des guides utilisés dans l'enseignement de l'anglais, du français, des mathématiques et des sciences.

A- L'anglais

1° Méthode

Les adultes considèrent généralement que la méthode est bonne et qu'ils apprennent facilement.

"C'est une méthode qui est bonne en anglais".

"Moi, je suis très satisfaite".

"Oui, j'aime bien ça".

"Je comprends beaucoup mieux avec cette méthode-là que l'an passé".

On fait remarquer cependant que cette méthode ne cadre pas avec le projet d'apprentissage individualisé.

"Les cours d'anglais sont un grop blocage. Je n'en fais pas, mais j'ai entendu dire ce qui se disait dans les groupes. Puis C'est revenu dans tous les niveaux. Les gens disaient que les cours magistraux, ça n'entre pas avec le restant du projet. Ca cadre pas avec ce qu'on vit ailleurs en français, en mathématiques".

Les adultes mentionnent les points suivants qui font particulièrement difficulté dans un projet d'apprentissage individualisé.

a) L'horaire fixe dérange (il faut tout laisser pour aller suivre l'anglais)

"Ca dérange tout le monde. Ca oblige tout le monde à être là à heure fixe".

b) L'anglais a un fonctionnement rigide.

"Apparemment que la façon dont ça fonctionne en anglais, c'est très, très rigide. Le professeur te coupe un cours si tu es quelques minutes en retard, des choses du genre".

"Ils sont obligés d'assister à ces cours-là tant d'heures par semaine".

c) Les cours d'anglais prennent beaucoup de place dans l'horaire d'une semaine.

"Actuellement, ils nous prennent 4 jours sur 5. Le lundi, on a 3 heures d'anglais, ça c'est toujours des cours magistraux. Ensuite le mardi, c'est la même chose. Le mercredi et le jeudi, c'est deux heures".

d) Les cours d'anglais entraînent une perte de temps du fait que tous sont obligés d'avancer au même rythme.

"A travers le projet qu'on vit maintenant, obliger les gens à faire 3 heures d'anglais dans une journée pour apprendre: "I went to the market, yesterday", si la personne est capable d'apprendre ça dans quelques minutes... perdre 3 heures là-dessus".

"C'est des cours magistraux, puis il faut arriver aux examens en même temps que tout le monde".

e) Enfin, la manière de fonctionner en anglais (cours à heures fixes) risque de briser les équipes de travail déjà constituées.

"Justement, moi j'ai perdu mon groupe à cause de ça. Je ne les vois plus. Je ne peux plus entretenir les relations que j'avais avant en français, en mathématiques, maintenant je suis isolée. Je suis seule, seule. Je travaille vraiment à part".

"Ca fait que disons, pendant que j'étais en anglais, eux autres étaient dans l'atelier et durant le temps qu'eux autres étaient en anglais moi j'étais dans l'atelier. Ca fait que ça ne marche pas.

Certains étudiants trouvent qu'ils ne font pas suffisamment d'ateliers, parce qu'ils n'ont ni les appareils ni le temps qu'il leur faudrait. Pourtant, les ateliers leur apparaissent essentiels dans une telle méthode.

"Puis, c'est une méthode où il faut faire absolument de l'atelier. On peut pas en faire de l'atelier. D'abord on n'a pas les appareils, on n'a pas le temps".

"Cette méthode... est efficace en autant qu'il y a de l'atelier".

B- Le français

1° La méthode en général.

En général, le français présente beaucoup de difficultés pour un bon nombre d'étudiants.

"Moi je dirais ça, parce que en français c'est pas assez clair, c'est trop embrouillé, je ne sais pas pourquoi".

"En mathématiques, je n'ai pas eu tellement de problèmes. En français, j'en ai eus. Ca fait une semaine que je taponne".

"En français, je trouve ça épouvantable".

"C'est dans le français que c'est le pire: les mathématiques, c'est moins pire un peu".

"Moi, j'ai l'impression que le monde quand il parle de blocage, il parle du français: lui, il a de la difficulté en français".

L'étudiant se sent en général désemparé au début.

"Je savais pas ce qu'ils voulaient qu'on fasse avec ça, par où ils voulaient qu'on commence, puis de quelle façon on devait procéder".

"C'est la façon de procéder. Je ne sais pas au juste comment ça marche. Je ne sais plus où donner de la tête".

La méthode change trop souvent.

"Mais il y a une chose auquelle je pense, c'est la méthode; elle change trop souvent et on ne sait pas où on va".

"Bien, une semaine ils nous font faire la matière d'une telle manière; ça prend ça... l'autre semaine d'après, ça prend l'autre affaire".

Interviewer: "Est-ce qu'il y a des matières où ça change plus souvent que d'autre? Par exemple, est-ce que le français ça change plus souvent?"

Réponse: "Oui, le français surtout".

L'étudiant trouve qu'il est trop laissé à lui-même.

Interviewer: "Est-ce que tu voudrais dire qu'en français, ils veulent que vous vous débrouilliez encore plus?"

Réponse: "Un maudit bout de plus".

Il ne sait pas clairement où il va, ni dans quelle direction il doit chercher.

"Les trois quarts du temps on ne sait pas où chercher ce qu'on veut avoir".

"On ne sait pas où chercher ce que l'on veut avoir, il n'y a pas de livres, on ne sait pas où s'en aller pour chercher. On ne sait pas où on s'en va".

Le cours exige beaucoup de recherche (1 seul affirme cela)

"Il y a trop de charchage".

Deux affirment que le cours ne leur a rien apporté et rien appris.

"J'apprends pas plus de français que j'en apprenais l'an passé. Je trouve que c'est inutile en français, pour moi en tout cas".

"Moi, je viens à l'école pour apprendre quelque chose, en français je n'ai rien appris à date".

Un autre déclare que la méthode est plus difficile, mais plus profitable.

"Moi, je dirais que c'est plus difficile en français, mais d'un autre côté, c'est plus profitable".

2° Les guides

Plusieurs étudiants se plaignent que la terminologie est difficile à comprendre.

> "Ca, c'est comme en français, tu ouvres ton sigle. Là tu as des mots comme le contenu, l'objectif, la démarche, la phase intermédiaire etc... Qu'est-ce que ça veut dire objectif, contenu, toutes ces choses-là".

> "Moi, je trouve que lorsqu'on allait à l'école, c'était plus clair. Là, ils nous sortent des grands mots de dix piasses comme on dit, et puis là, on comprend rien. S'ils nous disaient ça dans d'autres termes, ce serait la même affaire, on pourrait, il me semble se débrouiller plus".

Plusieurs affirment que les objectifs ne sont pas assez clairs, et qu'ils manquent d'explications.

> "Moi, je dirais qu'en français, il manque d'explications. C'est pas assez détaillé. C'est pas assez... c'est trop vague. Il n'y a pas assez d'explications".

> "En français, pour passer des examens c'est trop vague... il faut marcher à peu près pour fonctionner".

> "Oui, il n'y a pas eu assez d'explications de la part des professeurs".

"Les objectifs sont définis, mais pas suffisamment. Souvent je réfère au formateur pour lui demander: "Qu'est-ce que ça veut dire ça?"

D'autres disent que ce n'est pas assez structuré.

"La lacune principale dans le français, c'est parce qu'il n'y a pas de structure".

D'autre déplorent qu'il y a trop de tests et que ceux-ci sont plus ou moins en relation avec la matière apprise.

"A tous les deux, trois jours, ça prend un test".

"Il y a beaucoup de tests en français, il y en a pas mal plus qu'en mathématiques".

"Quand on passe les tests, par exemple les tests de français, ils (les formateurs) disent: "Regarde dans ton guide méthodologique les tests sont basés sur ça." Mais les questions, elles, sont assez souvent différentes de ce qu'on a vu dans notre guide méthodologique".

"Ça prend un matériel adéquat qui prépare aux examens. Comme en français, on parlait de poème, puis dans le guide méthodologique, fallait juste savoir qu'est-ce que c'était un poème, savoir reconnaître qu'est-ce que c'était un poème. Un certain moment donné dans l'examen, il était question des strophes, puis tout ce que vous voudrez".

Interviewer: "Il n'en parlait pas dans le guide?"

Réponse: "Il n'en parlait absolument pas dans le guide. Il n'en parlait pas dans: "Pour mieux savoir composer" non plus".

"Puis les questions dans le test, elles ne sont jamais posées comme on l'a appris. C'est toujours à double sens, puis quand on arrive là, on est toute perdue. Je pense que c'est parce qu'on n'est pas assez habitué à ça".

Un bon nombre d'étudiants disent qu'il manque de manuels de base et de dictionnaires (surtout pour de Centre de Danville)

"On a 3, 4 volumes, puis on va chercher. Ils sont pas là. Il y en a un pour peut-être 25-30 élèves".

"On a tel livre et tel livre, ainsi de suite. Alors dans la bibliothèque, il n'y en a plus, ou il n'y en a pas ou ils sont partis ou ça ne répond pas à ce qu'on nous demande".

"En français, il y avait 40 dictionnaires et il en manque... Il y a très peu de volumes et quand quelqu'un réussit à mettre la main sur un volume qu'il a besoin, il le cache".

C- Les mathématiques

De façon générale, le guide est bon, il est parfait.

"En mathématiques c'est parfait, numéro un... Tu as ton livre pour travailler et une méthode pour t'en servir. Parfait".

Il y en a qui ont travaillé sans leur guide méthodologique.

"Je m'en suis jamais servi moi (du guide). Je m'en suis servi pour compter dessus".

Interviewer: "Tu as tes manuels de base, et tu travailles avec ça?"

Réponse: "C'est ça".

Les tests correspondent à ce qu'on a appris sauf pour secondaire IV.

"En secondaire III, on pouvait vraiment se fier aux situations d'examens. Les questions d'examens étaient vraiment dans les mêmes formes, c'était vraiment le même genre de questions. On pouvait se fier là-dessus, mais pas en secondaire IV. Je les considère nulles pour les examens qu'on a à passer".

Interviewer: "Tu veux dire qu'ils ne vous préparent pas à faire l'examen?"

Réponse: "Non".

"La situation d'examen est trop facile dans le guide méthodologique; l'examen est beaucoup plus difficile".

"Ca nous induit en erreur".

"Moi, j'ai beaucoup aimé travailler avec le guide en mathématiques... ça donnait pas mal d'idées. A chaque objectif, il y avait une situation d'examen, et les examens qu'il y avait dans le guide. Ca fait que ça nous donnait une bonne préparation pour passer des examens".

En mathématiques modernes, les guides et les tests ne furent pas prêts à temps.

"En mathématiques modernes, on n'a pas de guide méthodologique; on a juste les fiches de travail. Là, on attend après les fiches: ensuite, on attend après l'examen".

En mathématiques, quand l'étudiant est "bloqué", il ne peut s'en sortir seul en se contentant de recourir à ses guides et manuels. Il semble que la seule solution qu'il lui reste est d'aller voir le formateur.

"En mathématiques, c'est plus difficile de se déprendre seul que dans les sciences".

"... tandis qu'en mathématiques, quand tu es bloqué, il faut absolument que tu voies le formateur".

"En réalité, ça prendrait plus de formateurs dans les mathématiques que dans les sciences, parce que dans les sciences tu peux toujours te déprendre quand même soit en faisant l'expérience".

D- Les sciences

Note: Quelques individus seulement se sont exprimés sur les sciences.

Le guide est très bon, mais il est embrouillé parfois.

"Je ne dis pas qu'il (le guide des sciences) n'est pas bon. Il est mêlant, il est bon".

Interviewer: "Ca veut dire que vous le trouvez valable?"

Réponse: "Oui, oui".
"Oui, oui".

"En sciences, ça va bien".

"En sciences, les guides sont très bien faits, les cahiers d'exercices sont très bien faits. Franchement, si tu ne te débrouilles pas toi-même là... C'est assez rare".

Le guide est bon, mais c'est une traduction mot à mot d'un livre anglais, et le texte est mal rédigé.

"En sciences, ça va bien, mais j'ai constaté que les volumes ont été traduits assez mot à mot, et puis les textes sont mal rédigés. Les phrases devraient être traduites en fonction du sens et non du mot à mot".

Quand on est bloqué, on peut s'en sortir, notamment en faisant des expériences.

"En réalité ça prendrait plus de formateurs dans les mathématiques que dans les sciences, parce que dans les sciences tu peux toujours te déprendre quand même, soit en faisant l'expérience".

En sciences on ne manque pas de formateurs.

> "En sciences, il y a trois formateurs. Il n'y a pas de problème. On n'attend jamais. Il y en a toujours un qui est disponible pour nous répondre".

Enfin à Asbestos, il manque de matériel et d'équipement pour faire les expériences.

> "C'est surtout en sciences que c'était le plus difficile. Parle-moi z'en; là on fait une recherche, et puis là, la plupart du temps, ils n'ont pas le matériel à nous donner pour faire l'expérience. Vous avez aucun manuel pour vous guider".

Conclusion

En résumé:

En anglais, les adultes ont surtout fait remarquer que la méthode ne cadre pas avec le projet d'apprentissage individualisé. N'y aurait-il pas lieu l'an prochain de reconsidérer la méthode d'enseignement de manière à ce qu'elle cadre avec le reste du projet.

En français, la méthode laisse sûrement à désirer. L'adulte se plaint de ne pas comprendre suffisamment les objectifs et les orientations de son travail. Il déplore également qu'on ait changé trop souvent de méthode au cours de l'année. Ne faudrait-il pas songer à un meilleur encadrement de l'étudiant en français: guides méthodologiques plus clairs, mieux articulés; cours d'appoint au début de chaque activité; rencontres de groupe, etc...

En mathématiques, certains étudiants ne se servent pas du guide, ils préfèrent utiliser le manuel. Dans certains cas, les tests ne correspondent pas à ce qu'on a appris. Il semble plus difficile en mathématiques de se débrouiller seul quand on est bloqué. Est-ce dû au guide méthodologique ou à la difficulté particulière de la matière?

Enfin en sciences on semble généralement très satisfait du guide et des professeurs. Peut-être pourrait-on améliorer la qualité du français de certains guides.

6 - LA PARTICIPATION AUX ACTIVITES ETUDIANTES

Introduction

L'un des objectifs de départ du projet d'apprentissage individualisé visait la mise sur pied d'activités étudiantes. Celles-ci apparaissent comme nécessaires tant comme moments de détente que comme complément indispensable de formation. Les étudiants ayant la liberté d'organiser leur horaire comme ils l'entendaient, on supposait que la majorité d'entre eux y participeraient. La réalité a été quelque peu différente comme on pourra le constater à la lecture des pages qui suivent.

Plusieurs activités ont été offertes aux étudiants durant l'année. Des activités sportives telles que hockey, ballon-volant, ping-pong, bowling, curling, culture physique, etc...; des activités d'initiation artistique ou artisanale telles que tricot, couture, photographie, etc.; et enfin des activités culturelles telles que visionnement de films, visites dans des centres extérieurs, conférences diverses sur le budget, l'assistance juridique, l'aide sociale, etc.; sans compter les activités de loisir organisées par les étudiants eux-mêmes. Ce sont là du moins, les activités mentionnées par les adultes lors des entrevues.

Les questions que nous avons posées sur ce sujet se sont articulées autour des points suivants. Ces mêmes points formeront également le plan de ce chapitre: que pensent les adultes de la manière dont les activités étudiantes ont été organisées; pour quels motifs les adultes y participent-ils ou n'y participent-ils pas; quels obstacles rencontrent-ils dans leurs volonté d'y participer; quels profits en ont-ils retirés.

A- L'organisation

En général, les adultes déplorent un certain manque d'organisation.

> "Par contre, c'est un fait qu'il y a bien des améliorations qu'on pourrait apporter qui pourraient nous être plus efficaces justement au niveau des loisirs. S'il y avait une meilleure organisation... Il y a une possibilité d'en faire à l'intérieur de ce projet-là".

> "Alors, il me semble que ce froid-là, ça prendrait quelque chose pour l'atténuer. Ca prendrait... je pense que c'est du côté des loisirs que ça pourrait se faire. Une meilleure organisation du côté des loisirs".

Les adultes avaient donné leurs suggestions par écrit, mais il n'y a pas eu de suite.

> "Bien, quand on est entré, il nous a demandé de... Il nous avait fait remplir une fiche, Claude Grimard, sur ce qu'on aimerait faire. On en avait donné des suggestions, mais ça rien donné. Qu'est-ce qu'il a fait avec les feuilles? Il les a tu jetés au panier? On ne le sait pas".

Ces activités pour fonctionner ont besoin d'un organisateur.

> "Ca prend un organisateur. Quelqu'un qui s'occupe de toi".

B- Motifs de leur participation

Les adultes en général sentent le besoin d'activités étudiantes et se disent intéressés à ce qu'il y existe de telles activités pour les motifs suivants:

1° Parce qu'on se sent isolé dans le Centre.

"Le fait que le système nous isole un peu, c'est peut-être du côté des loisirs qu'ils pourraient ramener ça".

"Tout le monde est un peu isolé. Comme Denis le disait tantôt, les loisirs c'est peut-être une réponse à ça".

2° Parce que c'est froid dans le Centre.

"S'il y avait une meilleure organisation... Il y a une possibilité d'en faire à l'intérieur de ce projet-là, peut-être que ça rendrait l'atmosphère moins froide".

"Il me semble que ce froid-là, ça prendrait quelque chose pour l'atténuer".

3° Parce qu'on a besoin d'autre chose que de l'académique.

"Il y en a d'autres qui en ont de besoin, d'une manière ou d'une autre. Moi, je sais toujours bien que j'aime mieux travailler. Il y en a qui en ont besoin".

"Moi, j'ai participé. Je trouve que ça fait du bien, ça change le mal de place; c'est un besoin un moment donné".

"Moi, je ne suis pas capable de rester continuellement dans le Centre, puis d'étudier. De toute façon quand j'ai étudié une secousse, j'y reste pas quand même. Je prends mon activité toute seule; je m'en vais à la bibliothèque, je me change les idées".

4° Parce qu'on a besoin de détente, d'une soupape pour remédier à un certain stress et à une fatigue engendrée par l'effort intellectuel.

"Avoir des activités sur notre temps horaire, bien, je trouve que ça nous détend".

"On en a de besoin, parce que toujours être concentré dans nos livres, on n'est pas capable".

"J'essaie de travailler, puis si ça rentre pas et s'il y a une activité, je pars, puis j'y vais".

"Si tu restes 5 jours par semaine assis sur chaise, un bureau devant toi, il vient un temps où tu es gazé".

"Ca nous aide à nous maintenir en forme".

5° Parce qu'on sent le besoin d'être informé sur des points, tels le budget, l'aide juridique, etc.

"Puis, ils ont dressé une liste de tous les organismes locaux qui peuvent nous aider dans certains domaines tels que assistance juridique, aide sociale, protection du

consommateur. Ca, avant de venir à 24 Juin, beaucoup de gens ne se doutaient même pas de l'existence de ces organismes-là. Puis, justement à cause d'intermédia les gens sont au courant maintenant. Ils savent que pour quelque problème que tu rencontres, il y a toujours quelqu'un quelque part qui peut te donner une réponse. Tout ce que tu as à faire, c'est d'aller la chercher. Ca je pense que c'est bon pour nous, parce qu'on est tous des adultes avec des problèmes".

6° Le fait d'offrir des activités étudiantes, peut favoriser une ouverture d'esprit chez certains.

"L'horaire est bien chargée; on a beaucoup d'ouvrage, mais il y a aussi la vie familiale. Quand on est marié, qu'on a une famille de 3 enfants, alors disons que la crainte de m'engager, ça existait pas mal pour moi. C'est pour ça qu'en entrant ici, j'avais quasiment des oeillères. Je travaillais pour moi point. Maintenant, je m'aperçois que c'est peut-être possible de m'ouvrir un petit peu plus".

7° Chez certains, la motivation à participer aux activités étudiantes est très forte puisqu'ils sont prêts à continuer leur formation à leurs frais plutôt que de s'en abstenir.

"Moi, je sais que si j'en fait présentement jusqu'en avril (des activités étudiantes), ça veut dire que je vais probablement finir à mes frais. Au 4 avril, je ne suis plus

supposée d'être payée. J'aime mieux faire ça comme ça, puis prendre 2 à 3 heures par semaine où je peux faire autre chose que de l'académique, que de bûcher, bûcher, bûcher pour arriver à finir avant la limite prévue".

C- Contraintes

Beaucoup d'adultes disent: "J'aimerais ça participer aux activités étudiantes, mais... Je trouverais ça enrichissant et intéressant mais..." Ils sont retenus par les contraintes suivantes:

1° Le temps: les matières académiques tendent à accaparer presque totalement le temps de l'étudiant.

"J'aime ça, mais ce n'est pas ça qui m'avance dans les mathématiques et dans le français".

"Etant donné le temps qui nous manque et les matières qu'on n'a pu finir à cause de toutes sortes de raison qui ont été mentionnées, depuis les fêtes, moi je n'en ai pas fait de l'artisanat".

"La matière est assez chargée, et (les activités étudiantes), c'est une demi-journée, et on n'est pas pour toute la perdre, à moins que tu la reprennes chez-vous".

"Moi, j'ai participé deux fois aux quilles. Quand je peux y aller, j'y vais puis quand je peux pas y aller, je reste. Quand je suis en retard dans mon travail, je reste en haut puis je fais mon travail par moi-même".

"Ce qui compte pour moi, c'est de réussir pour avoir un travail convenable à faire".

"Si on avait 62 semaines, peut-être que j'aurais le temps de faire des activités parascolaires".

"Je trouve que ceux qui travaillent plus vite et qui ont le temps, ils devraient participer, parce que je trouve que c'est bien le fun d'avoir des activités parascolaires".

"Les cours sont trop "boustés", on n'a pas le temps de faire d'activités".

"Nous, on est cinq en secondaire V, on travaille à temps partiel. On n'est pas intéressé à perdre notre temps. Je ne suis pas intéressé à manquer mon coup".

2° Les adultes se voient forcés de faire un choix entre la formation académique et les activités étudiantes. Ce choix se résoud la plupart du temps en faveur de la formation académique.

"J'aimerais par exemple avoir un peu plus de temps, parce que je suis obligée de bûcher un peu dans mes matières académiques. Il y a des choses des fois que je voudrais approfondir, mais il faut que je choisisse l'un ou l'autre. Pour moi, c'est important de faire autre chose".

"Moi, je suis allé une fois au curling, puis je voulais y retourner une deuxième fois. J'avais un concours de mathématiques qui était en retard, puis, j'ai préféré faire mon concours et de ne pas aller me présenter là. Pour moi, ça m'a valu plus de faire mon concours que d'aller là".

"Les cours sont trop "boustés", on n'a pas le temps de faire d'activités".

"Nous, on est cinq en secondaire V, on travaille à temps partiel, on n'est pas intéressé à perdre notre temps. Je ne suis pas intéressé à manquer mon coup".

3° Le matériel

"Le vendredi, c'est censé être gardé pour les activités, mais disons que les activités qui étaient censées s'organiser, et puis les matériaux qu'on était censé avoir, on le les a pas eus. Ca fait que les activités sont un peu à l'eau".

4° Les locaux, surtout de gymnase.

"On avait du sport le vendredi après-midi mais ils nous empêchent d'entrer... ça prend absolument des adidas".

"Eux autres ils avaient eu le ballon, une équipe de ballon pour les femmes qui avaient été formées, et ça tombé à rien. Ils nous ont barré le gymnase".

"Bien c'est justement: On pourrait avoir le gymnase, et ça adonnerait pour tout le monde, bien ce sont des écoles d'en dehors ou ce sont les petits vieux qui viennent s'arranger pour qu'ils leur gardent ça jusqu'à 250 ans".

5° L'argent.

"Bien, je sais que pour le ski de fond, la raquette, il y en a plusieurs qui sont équipés pour, mais ils pourraient en fournir à ceux qui n'en ont pas. Ca serait une dépense assez dispendieuse encore. En fin de compte, toutes les activités marchent avec l'argent. Si tu n'as pas d'argent, tu ne fais pas de sport".

"Que ça soit n'importe lequel des sports, si tu n'as pas d'argent tu ne fais pas de sport".

D- <u>Profits retirés</u>

1° Ca permet un rapprochement entre nous, une connaissance des autres.

"C'est plus intéressant, si on arrive (par ces activités) à connaître les gens avec qui on vit pendant un certain temps".

"Nous autres, on en a organisé à tous les vendredis. Ca fait 8 semaines; on joue au hockey contre les professeurs. Il y avait des gars là-dedans que je ne connaissais pas du tout. D'autres, j'avais déjà été à l'école avec eux autres, il y a 7 à

8 ans. On se connaît vraiment, parce qu'on joue au hockey ensemble... C'est la seule (activité) qu'on a le vendredi. Juste ça, ça rapproche 40 étudiants avec les formateurs. S'il y en a plusieurs qui organisent des activités, même si c'est rien qu'une journée par semaine, ça rapproche bien du monde".

2° Ca aide à rester en bonne condition physique.

"Ca nous aide à nous maintenir en forme".

3° Ca permet de développer des habilités.

"(Avec) Intermedia, on s'est fait bien du plaisir. C'était intéressant parce qu'il y avait des appareils de vidéo, tu connais d'autre monde. J'ai appris à manier des appareils, d'autres ont fait de la programmation".

Interviewer: "Tu aimais ça faire de l'artisanat?"

Réponse: "Pour toutes sortes de choses. On montre à d'autres personnes à faire des choses, et vice versa... on connaît des personnes, d'autres groupes, d'autres classes, c'est très intéressant".

4° Ca nous permet de recevoir des informations utiles sur certains organismes locaux.

> "Puis, ils ont dressé une liste de tous les organismes locaux qui peuvent nous aider dans quelque domaine que ce soit, par exemple assistance juridique, aide sociale, protection du consommateur. Ca, avant de venir à 24 Juin, beaucoup de gens qui ne se doutaient même pas de l'existence de ces organismes là. Puis justement à cause d'intermedia les gens sont au courant maintenant. Ils savent que pour quelques problèmes que tu rencontres, il y a toujours quelqu'un quelque part qui peut te donner une réponse. Tout ce que tu as à faire, c'est d'aller la chercher. Ca, je pense que c'est bon pour nous, parce qu'on est tous des adultes, puis avec des problèmes".

> "On en a eu un mardi sur l'assurance-chômage. Ils ont été obligés de faire deux séances, parce qu'il y avait beaucoup trop de monde".

> "Ils nous expliquaient nos droits, comment est-ce que ça fonctionnait; disons pour les périodes pour lesquelles on a droit à l'assurance-chômage. Toutes sortes de choses. Franchement c'était bien intéressant".

5° Enfin, même ceux qui n'y participent pas, croient que participer à ces activités peut être enrichissant.

"Je suis sûr que les personnes qui viennent
ici simplement parce qu'ils sont chômeurs
et puisqu'ils n'ont pas de but à la fin,
c'est très enrichissant pour ces gens-là".

Conclusion

Les entrevues révèlent clairement que les étudiants sont contents de pouvoir profiter des activités étudiantes organisées dans le Centre. Il ne fait aucun doute qu'ils sont également très intéressés à y prendre part, mais que les exigences de la formation académique ne leur laissent pas beaucoup de possibilités de le faire. Nous remarquons aussi que tous ceux qui ont trouvé le temps d'y participer en ont retiré beaucoup de profits. Les activités étudiantes répondent sûrement à des besoins: besoin de détente, d'abord, qui est particulièrement fort dans un contexte d'apprentissage comme celui-ci; besoin de formation et d'information autre qu'académique; mais il est évident que ce type de besoins vient nettement en troisième lieu, dans la hiérarchie des besoins de l'adulte, après le besoin de formation académique et le besoin de détente.

Nous croyons que le Centre devrait continuer à organiser des activités étudiantes l'an prochain, en tenant compte des quelques suggestions suivantes.

Il faudrait sûrement améliorer d'abord l'organisation générale de ces activités, dans le sens d'une meilleure information sur les besoins réels de l'adulte et d'une meilleure planification de ces activités au cours de l'année. Etant donné que les activités de détente sont les plus nécessaires, on devrait songer à mettre à la disposition de l'adulte des moyens de détente informels et spontanés, comme de l'équipement, des jeux, des locaux toujours disponibles que l'adulte peut utiliser en tout temps (par exemple la cafétéria).

On en devrait pas négliger non plus les activités de détente organisées, même s'il s'avère beaucoup plus difficile d'y faire participer les adultes. Enfin, on devrait continuer les activités d'information et de formation, mais en s'assurant soigneusement qu'elles rejoignent les besoins réels de l'adulte.

7 - APPRENTISSAGES AUTRES QU'ACADEMIQUES

Introduction

Parmi les objectifs initiaux du projet, les responsables avaient mentionné des objectifs de type académique (formation en français, en anglais, en sciences et en mathématiques) et d'autres de type non académique tels que le développement de l'esprit d'initiative, de créativité et d'invention, l'habileté à trouver par lui-même de l'information, le développement de la capacité de s'exprimer et de communiquer, etc...

Nous verrons ici dans quelle mesure et de quelle manière ce projet a permis d'atteindre ces objectifs.

Ce chapitre se divise en deux parties: les apprentissages de type individuel et les apprentissages de type social.

A- Apprentissages de type individuel

1° Les apprentissages suivants ont été mentionnés par une bonne majorité d'adultes.

a) Les adultes ont appris à se débrouiller. Quelques-uns précisent que cet apprentissage leur sera très utile sur le marché du travail.

> "Quand on a commencé un secondaire, on a appris un peu à s'organiser nous autres-mêmes, on a moins besoin du formateur après ça. On s'aperçoit que ce n'est pas si pire que ça se débrouiller tout seul".

"Je demande une explication aux autres, mais la plupart du temps, j'arrive à me débrouiller".

"Je pense que ça va être utile sur le marché du travail parce que ça apprend beaucoup à se débrouiller".

"Le reste du projet dans l'ensemble, je trouve ça très bien. Je pense que ça va aider la majorité des gens à apprendre à se débrouiller dans la vie".

b) Ce projet a également permis à plusieurs de vaincre leur timidité non seulement au Centre, amis aussi dans leurs relations sociales en dehors du Centre.

"Moi, j'étais bien gêné avant, et maintenant je vais parler à tout le monde et ça ne me dérange pas".

"Moi, ça été une nette amélioration parce que ça fait des années que je n'avais pas travaillé en public, je manquais de confiance, ça m'a aidé beaucoup".

"En ce qui me concerne personnellement, je vivais pas mal retranché de la société... ce projet a transformé ma vie sociale. Avant je ne sortais pas... Maintenant je n'aime pas beaucoup plus ça sortir, mais je sors plus qu'avant et je me sens plus à l'aise un peu partout où je vais. Je trouve que c'est beaucoup. Je suis sûr que j'ai autant de valeur que n'importe qui".

"Puis, ça va nous aider pour plus tard, si on a affaire à travailler au public, on va avoir tellement appris à s'exprimer i.e. que si on travaille en public, on aura moins de misère à s'exprimer".

"Parler, je n'aurais pas été capable: j'étais trop niaiseux, trop renfermé, trop gêné pour commencer, et disons que maintenant... Bien vite, il va falloir que j'arrête parce que ...".

c) Les adultes ont appris à prendre des initiatives, à développer leur créativité.

"Moi, je trouve que c'est une bonne affaire, ça montre à la personne à créer. Disons quelqu'un qui va arriver, il dit: je vais essayer de faire ça. Est-ce que c'est bon? S'il n'est pas habitué, il va attendre, il va demander aux autres, tandis que si un gars dit: moi je vais faire ça, ça va être nouveau. Ca, ça habitue dans le travail où il va aller plus tard".

"Finalement le projet sera peut-être arrivé à ses fins, si c'est ça en fait encourager la créativité, puis l'initiative personnelle et puis donner de la confiance en soi, au plus d'individus possible. Je pense que c'est ce qui se passe dans mon cas, en fait".

"Ça nous oblige à créer, à faire notre travail nous autres-mêmes".

d) Ce projet a développé chez les étudiants une confiance en eux.

"On est arrivé ici et on s'est fait garocher un paquet de choses dans la face, et on s'est dit comment on va faire pour passer à travers ça, sans avoir des cours magistraux. Ca m'a fait prendre mes responsabilités et ça m'a fait voir que j'étais capable de les prendre, peut-être qu'avant j'avais moins confiance, la ça m'a redonné plus confiance".

"Moi, ça été une nette amélioration, parce que ça fait des années que je n'avais pas travaillé en public, je manquais de confiance, ça m'a aidé beaucoup".

"Comme moi avant, j'étais un gars... il fallait toujours que je sois entouré. J'étais pas capable de prendre une décision moi-même, même parler, j'hésitais".

e) Les adultes ont acquis plus d'indépendance dans la recherche de l'information.

"Oui, parce que moi ça m'est arrivé en tout cas. Au début de l'année on avait justement dit que l'initiative personnelle serait encouragée. Moi j'avais formulé un projet, j'avais besoin d'informations supplémentaires. Quelqu'un m'a dit, va donc voir le directeur de l'atelier, il pourrait te renseigner lui, il pourrait te donner pas mal de bons trucs. Moi, tout bêtement, je me suis dit: il n'est pas fou, non pas... pour aller voir le directeur de l'atelier. Voyons donc il va te dire, ma fille, va te chercher des informations ailleurs. Au départ, j'étais certaine que ça ne

se faisait pas. Ces gens-là sont occupés, puis ils n'ont pas de temps à perdre avec n'importe qui et puis pour eux tu es n'inporte qui. Finalement, je me suis dit, c'est un homme comme un autre, il doit y avoir un moyen de lui parler. Puis je me suis forcée, je lui ai téléphoné, puis j'ai pris rendez-vous".

"Je trouve que de ce côté-là, ça nous aide beaucoup parce qu'on va arriver à un niveau plus élevé que ça, supposons les études supérieures qu'on va faire, puis on va être porté justement à être obligé d'aller chercher nous-mêmes ces informations ou ces recherches. Là, déjà le nouveau système nous a déjà habitués parce que justement on est indépendant. Je pense que ce qu'il faut qu'on aille chercher, on va le chercher nous-mêmes., on n'est pas poussé par aucun professeur ou instituteur. Je pense que c'est ça qui est bon parce que je pense que lorsqu'on va être arrivé à un niveau supérieur, on va être déjà habitué à la chose, on va être familiarisé. Je pense que ça va aller mieux".

f) Enfin des adultes ont acquis de l'indépendance envers les formateurs. (cf. chapitre sur les formateurs)

2° Les apprentissage suivants ont été mentionnés par quelques adultes.

a) Planifier des activités autres qu'académiques.

"Moi, un grand changement. D'abord mon mari s'en est aperçu. Tous les enfants, c'est la même chose. Moi, ce qui m'a le plus frappée en arrivant ici, c'est comme en français disons, on est forcé à penser avant de commencer à travailler et puis à faire un plan. Bien ça maintenant dans toute activité que j'entreprends avec les enfants, la famille, je dois penser et puis je dois faire mon plan".

b) Développer un esprit d'engagement dans des projets autres qu'académiques.

"Moi je pense que cela a réveillé en nous cet esprit de s'engager dans quelque chose. Moi au début, je me disais: je travaille pour moi, il faut que mes notes soient hautes. Maintenant, je sens un besoin de m'engager de dépasser...

Interviewer: "Tu sentais le besoin d'aller très très rapidement vers le Cegep, mais là maintenant tu..."

Réponse: "Mais là, même si ça, ça n'a pas changé non plus. J'ai pas le choix, il faut que ça se fasse assez rapidement. Je sens maintenant le besoin de m'engager".

Interviewer: "Quand tu dis t'engager, tu veux dire t'engager dans d'autres choses qu'une matière académique?"

Réponse: "Oui, dans des projets d'école"

c) Se donner une méthode de travail.

"On a appris à structurer nos choses, à établir un plan de travail bien arrêté, avant de partir. On ne savait pas comment en faire, du moins moi je ne le savais pas".

"Moi, ça m'a donné une méthode de travail, je commence à travailler par moi-même".

d) Surmonter ses craintes d'aller consulter un "spécialiste".

"Puis je me suis forcée, je lui ai téléphoné, puis j'ai pris rendez-vous, j'avais la "trembletie" un peu, mais je me suis dit: il faut que je vois ce que ça peut donner, parce qu'il y a trop d'années que je vivais en vase clos, chez nous dans ma petite maison, sans savoir ce qui se passait aux alentours. Puis le maire de la ville, tu vas pas parler à ça, puis le directeur du Cegep tu vas pas parler à ça, puis le directeur de l'Université, bien tu vas pas rencontrer ça, tu sais. Là, je me suis dit: je vais aller voir ce qu'il y a là en tout cas. Je suis allée. Puis j'ai découvert un homme extraordinaire, bien normal, bien ordinaire ave qui j'avais un rendez-vous pour 15 à 20 minutes. Finalement, je suis restée 3 heures avec lui, il était bien content de parler d'un tas de chose.

e) Prendre conscience qu'il est encore possible d'apprendre et de changer à 40 ans.

"Puis dans mon entourage ils disaient, le fait d'aller à l'école l'a rajeunie vraiment. J'étais contente de me trouver moi-même, que je pouvais

apprendre encore à 40 ans. J'étais capable de faire quelque chose et de donner quelque chose, puis accepter de recevoir d'eux-autres: c'est difficile ça à un certain âge".

f) Nuancer ses jugements.

"On comprend mieux la jeunesse d'aujourd'hui parce que rendu à un certain âge, on dirait qu'il y a une différence de jugement. On était porté à traiter les gens c'est comme ci, c'est comme ça. Là, j'ai apprécié les jeunes qui ont de beaux jugements, puis ça m'a frappé franchement. J'ai trouvé des personnes qui avaient des jugements extraordinaires, des personnes jeunes. Ils voyaient la vie d'un côté que j'avais jamais vu, et puis ça avait du bon. Et puis ça m'a permis de dire après les cours, je ne jugerai pas tout à fait comme avant. Avant de porter un jugement, je vais voir le bon côté de l'autre".

g) Enfin, une ouverture à certains horizons.

"Surtout la mentalité des jeunes, puis la liberté, la libération de la femme, la question d'argent, comment les familles s'organisent, les problèmes, toutes sortes de choses comme ça. Je ne sais pas, je ne voyais pas ça avant, je ne connaissais pas ça, c'était inconnu pour moi".

B- Apprentissages de type social

1° Apprentissages réalisés par la majorité des adultes.

a) Apprendre à communiquer, à s'exprimer, à discuter, à échanger.

"Ah oui, je trouve que sur le côté personnel puis même sur le côté social aussi, d'apprendre à communiquer en groupe. C'est pas toujours facile, mais disons que ça apporte beaucoup sur ce côté-là".

"Quand une personne n'est pas habituée de s'exprimer, elle va toujours rester seule. Il y en a un qui va partir une discussion, bien veux, veux pas, elle va embarquer dans la discussion puis elle va apprendre à s'exprimer facilement, tandis que si elle travaille toujours toute seule, bien, elle ne pourra jamais apprendre à s'exprimer".

"Comme moi au début quand je sortais avec ma fille, j'étais réellement borné. Disons on avait une petite chicane. Je prenais ma face de ... je m'en allais me promener. S'il en a un qui me tombait dans la face, bien, je lui tombais dans la face. Puis là, à force d'être libre comme ça, j'ai le droit de m'exprimer, de dire de quoi, c'est ci, c'est ça... Je commence à m'exprimer. Je vais arriver chez-nous, il va y avoir un problème sur telle affaire, on va s'asseoir dans le salon, on va discuter, on va élaborer".

"Je comprends plus les gens, je peux me mettre à différents niveaux, échanger plus avec les personnes, dire plus mon opinion dans un groupe, aussi à l'intérieur de l'école, c'est bien profitable".

b) Apprendre à connaître les autres.

"Ca développe plus la personnalité de quelqu'un. Tu rencontres toutes sortes de monde".

"Ca nous permet de rencontrer du monde, de parler à tout le monde. Il n'y a pas de gêne à y avoir. Il n'y a pas de trouble avec ça à l'école. Tout le monde se parle".

"Moi, disons que j'ai bien aimé ça, parce que c'est adapté. En faisant de la recherche, ça nous permet de nous débrouiller davantage, et puis à mieux connaître les autres".

"On apprend plus à connaître le monde cette année que l'an passé".

"Oui, on va se connaître le groupe lui-même. Celui que je ne connais pas, à force de travailler avec, je vais le connaître".

"Moi, c'est le contact entre nous autres qui m'a aidé beaucoup, c'est enrichissant de jaser avec un, avec l'autre".

c) Apprendre à créer des liens, liens d'amitié qui se prolongent parfois à l'extérieur du Centre.

"Parfois par la force des choses, une journée tu te rends compte que certains hommes ou certains bonnes femmes, c'est une perfonne bien le fun, puis tu n'aurais jamais pensé qu'elle pouvait être comme ça. Bien souvent, ça crée des liens, ça crée des amitiés entre les gens qui n'auraient jamais pu pouvoir se parler nulle part. Même des gens qui avaient de la misère à passer un à côté de l'autre, souvent après avoir travaillé en groupe, ils se connaissent un peu mieux, puis peuvent même devenir de très bons amis".

d) Apprendre à exprimer ses opinions.

"Je suis plus apte à passer à travers la société, d'être capable d'exprimer mon opinion et d'être écouté. Ca m'aide beaucoup d'en écouter d'autres, puis de parler à d'autres".

e) Se sentir utile aux autres.

"Je pense ni plus ni moins que quand on se sent utile ça nous fait du bien".

f) Apprendre à aller vers les autres.

"Ca me porte plus à aller vers les gens, à m'exprimer. Je me rends compte que j'en ai vraiment besoin".

"Bien moi, j'étais toute seule, j'arrivais à côté d'un groupe: je vais embarquer avec vous autres. Tandis que l'an passé je l'aurais pas fait. C'est surtout là-dessus que le système est bon. Parce que comme en mathématiques cette année, j'arrivais dans le local et je commençais à faire des mathématiques et un problème que je ne comprenais pas, j'allais en voir d'autres pour me le faire expliquer. J'agissais pas comme ça avant, c'est peut-être un complexe!"

2° Apprentissages réalisés par quelques adultes.

a) Parler avec les jeunes.

"Moi, j'ai appris à côtoyer les jeunes".

"Parler avec des jeunes, c'est bon pour moi".

b) Demander de l'aide.

"Certainement, il y a le côté relations humaines dans tout ça, on apprend à aider les autres, on apprend à demander de l'aide à l'autre, on apprend à vivre en société".

c) Comprendre mieux certaines expériences scolaires nouvelles faites par les jeunes.

"A la maison, oui. Personnellement, j'ai 3 enfants d'âge scolaire qui sont à Hélène Boulé où le système ressemble beaucoup à ici. Les enfants ont à développer pas mal leur initiative personnelle. Depuis que je viens ici, mes enfants ont plus de succès à l'école. Est-ce que c'est rien qu'à cause de ça? Je ne le sais pas".

Conclusion

Nous avons été étonnés du nombre et de la qualité des apprentissages autres qu'académiques faits par les adultes. Ces apprentissages semblent avoir permis à beaucoup d'adultes de s'épanouir tant sur le plan individuel par l'acquisition de qualités telles que: l'esprit d'initiative, la créativité, la débrouillardise, que sur le plan social par le développement de certaines aptitudes à la communication.

Contrairement à ce qu'on serait porté à croire et à ce que le projet initial semblait laisser entendre, ce n'est pas principalement par le biais des activités étudiantes que ces apprentissages ont pu être réalisés; c'est à l'intérieur même des activités scolaires que la plupart de ces apprentissages ont eu lieu.

En ce qui concerne les apprentissages de type individuel, il nous semble qu'ils sont largement dus à la situation d'apprentissage individualisé comme tel qui oblige l'étudiant à faire appel à toutes ses ressources, son initiative et ses capacités personnelles. L'adulte est en quelque sorte obligé par le contexte où il se trouve d'apprendre à se débrouiller par lui-même.

Les apprentissages de type social nous semblent largement attribuables au travail en équipe et aux multiples occasions de contact favorisées par ce type d'apprentissage.

8 - AUTONOMIE ET LIBERTE DANS L'APPRENTISSAGE

Introduction

L'un des objectifs du projet initial était formulé ainsi: "Rendre l'adulte plus autonome, plus responsable dans son cheminement personnel. Nous voulons faire en sorte que l'adulte prenne en charge la formation qu'il veut bien se donner. Nous croyons que l'adulte possède en lui-même les ressources principales nécessaires à sa croissance, à son développement, et à son orientation. Pour ce faire, nous lui assurons une ambiance et des conditions favorables à cette maturation intérieure.

C'est aussi un postulat de base communément accepté que l'apprentissage individualisé favorise une plus grande autonomie et une plus grande liberté. Nous avons voulu vérifier dans quelle mesure les perceptions des adultes sont en accord avec ce principe. L'objet du présent chapitre est de répondre à cette question.

1- En général, les adultes se sentent plus libres que dans l'ancien système, c'est-à-dire:
qu'ils ont à prendre plus de responsabilité,
qu'ils ont à devenir plus autonomes,
qu'ils ont à prendre plus d'initiative,
et qu'ils ont à se débrouiller seul.

> "Je trouve que ça été facile parce que justement c'est une chance de pouvoir prendre mes responsabilités. Ils nous donnent la chance de pouvoir la prendre. Puis je pense que c'est un défi, qu'ils nous donnent tout de suite en partant. Je pense que c'est un défi parce que tout de suite en partant vous êtes obligés de vous le dire, si vous voulez vraiment

réussir, il faut que vous vous arrangiez vous-mêmes; on ne vous pousse pas dans le dos. C'est pour ça que je n'ai pas eu de difficultés, je voulais tellement les prendre mes responsabilités en arrivant ici".

"Moi, je me prends plus en mains à présent que je me prenais en mains avant de venir ici".

"On est arrivé ici et on s'est fait garocher un paquet de choses dans la face, et on s'est dit, comment on va faire pour passer à travers ça, sans avoir de cours magistraux. Ca m'a fait prendre mes responsabilités et ça m'a fait voir que j'étais capable de les prendre, peut-être qu'avant j'avais moins confiance; là ça m'a redonné plus confiance".

Interviewer: "Etes-vous devenus plus autonomes par ce projet-là?"

Réponse: "Ce sont toutes des choses qu'on avait depuis bien longtemps, ce projet a permis encore plus de le faire".

"On développe plus d'initiative, on organise plus notre bateau nous autres-mêmes".

"Je pense que ça va être utile sur le marché du travail parce que ça apprend beaucoup à se débrouiller".

"Ca nous apprend plus à chercher ce que l'on veut savoir que les autres années. Les autres années, on avait seulement à le demander et on l'avait".

2- Le projet les place dans une situation telle qu'ils sont obligés en quelque sorte à devenir plus autonomes, à prendre plus de responsabilité et d'initiative, à se débrouiller: ils n'ont pratiquement pas le choix.

"Si tu ne prends pas l'initiative de faire quelque chose, tu restes toujours au même point. On n'a pas le choix, il faut que tu te débrouilles par toi-même.

"Pour quelqu'un qui n'a pas tellement le sens de la débrouillardise, ça doit lui donner un bon coup de pouce, parce qu'il n'a pas le choix, il faut qu'il bouge, sinon il fait rien".

"T'apprends à chercher, et il faut que tu l'apprennes à part de ça".

"On a plus d'initiative (i.e. on prend plus d'initiative) qu'on avait au commencement. Au commencement, on aurait voulu qu'ils nous donnent tout parce qu'on est habitué d'avoir des cours magistraux. Enfin, on est habitué à se débrouiller nous autres-mêmes. C'est ça qui est bon".

"Parce qu'on travaille plus. On essaie plus à trouver les solutions nous autres-mêmes que courir tout le temps après le professeur".

"On essaie plus de trouver avant de demander des explications. On essaie plus de trouver la solution à ce que l'on chercher".

"Forcément, on l'a appris parce qu'on n'avait pas le choix, justement. On a bien été obligé de se trouver une méthode de travail pour arriver".

"Veux, veux pas, ça nous force à se débrouiller par nous autres-mêmes".

3- On ajoute même que c'est bon qu'il en soit ainsi; c'est satisfaisant.

"Au début de l'année, durant les premières semaines en septembre, on était bien paniqué. On trouvait ça bien emballant. Tout le monde se disait, moi la première: je suis bien trop cruche, je comprendrai jamais rien dans ça. Puis on regardait ça en gros. Nos nouvelles matières, c'était du chinois... Là, je me disais: jamais je ne comprendrai ça. Puis on était tellement habitué à ne pas reconnaître nos capacités. Tandis que là après 1 mois de travail, on se rendait compte, on se disait: "Mon Dieu j'ai bloqué pour telle chose, puis je m'en suis sorti". On est bien plus content après quand on a pioché

un peu sur quelque chose. Quand on s'en sort nous-mêmes, on est pas mal plus satisfait de nous après".

"Je trouve que quand on a trouvé ce qu'on veut par nous autres-mêmes, on a plus de satisfaction quand on va passer un test. Si on réussit notre test, c'est nous autres qui l'avons travaillé; on est plus content de nous autres que si on a le professeur... je sais bien quand j'allais à l'école".

"Oui, c'est une satisfaction personnelle de trouver quelque chose par nous autres-mêmes".

"Depuis qu'on apprend à chercher par nous autres-mêmes, moi je me dis que ça m'a apporté beaucoup, beaucoup, beaucoup".

Interviewer: "Mais penses-tu que c'est surtout parce que le professeur ne veut pas donner de l'information?"

Réponse: "C'est pas parce qu'ils ne veulent pas, c'est parce qu'ils veulent qu'on cherche pour commercer, et puis se débrouiller pour chercher... et puis nous autres commencer à chercher, on était tout découragé de cela, et puis chercher, chercher... et puis c'est ça qu'ils voulaient nous faire comprendre, qu'il fallait chercher".

Int: r: "Mais maintenant vous êtes pas plus satisfaits de vous autres d'avoir trouvé la réponse par vous autres-mêmes?"

Réponse: "Ah oui".

"Quand on cherche pour avoir de quoi, on l'obtient".

"C'est justement, moi je pense qu'ils font ça pour nous obliger à chercher".

Interviewer: "Mais finalement vous êtes en maudit parce que le professeur vous dit de vous débrouiller par vous autres-mêmes, mais quand vous vous êtes débrouillés, que vous avez trouvé la réponse, vous êtes plus satisfaits d'avoir fait ça par vous-mêmes, peut-être plus que si le professeur vous avait donné la réponse?"

Réponse: "On se rend compte qu'on est capable de le faire, même si on ne l'a jamais fait avant".

"C'est plaisant de trouver la réponse par nous autres-mêmes, mais de toute façon l'idée qu'il nous reste, c'est qu'on a un certain délai de temps".

"Oui".

"C'est vrai".

"Si tu es 2 semaines sur le même problème, ça fait 2 semaines de moins".

4- C'est sur les points suivants que les adultes ont l'impression d'avoir le plus de liberté.

a) "Faire ce que je veux, à l'heure que je veux".

"Ca c'est fin ce projet, on est libre de faire du français, des mathématiques quand ça nous plait".

"Moi ce qui me tente le plus dans le projet, c'est quand on veut faire de la physique, on peut faire de la physique toute la journée si on veut".

"Ca me plaît, parce que je suis libre de faire ce que je veux, puis il n'y a pas d'histoire de cours d'anglais à 8h.30, j'arrive à 8h.35. Il n'y en a pas un qui va me regarder de travers, c'est pas rigide; c'est pas qu'il faut que tu fasses telle affaire, puis ça vient de finir. Moi j'aime bien ça de la manière que ça va".

"Comme il dirait, disons que je rentre à l'école puis je fais juste des mathématiques, puis que je ne suis pas apte à ça, bien je vais aller dans le français. C'est justement, si on serait comme dans une classe ordinaire anciennement, je serais obligé d'être assis là, c'est juste le cours qui se donne. Ca fait que le gars il va s'en aller, à place de ça, il va aller prendre

un café, n'importe quoi, il va aller jaser avec d'autres. On est libre de nous autres-mêmes. On sait que si on ne fait pas des mathématiques, on va aller en français; ça va nous avancer".

"Oui, on est complètement libre. Il y a des journées où ça va très bien. On se dit: "Demain je vais faire telle ou telle chose". Si ça nous le dit pas, on va en faire la moitié de ce qu'on avait prévu faire. Une journée tu peux en faire 2 ou 3 pages, le lendemain 1 page".

b) Choisir le groupe ou les individus avec qui on veut travailler.

"C'est à nous autres à trouver le groupe. D'ailleurs moi je dis que le système est établir pour prendre l'initiative nous autres-mêmes d'aller trouver les autres. Je trouve que c'est bon ça, pour la majorité d'entre nous. Mais il ne faut pas rester dans notre coin, attendre que quelqu'un vienne nous chercher. C'est certain qu'ils ne viendront pas par eux autres-mêmes".

"C'est plaisant parce que tu travailles avec qui tu veux, tu n'as pas besoin de travailler avec quelqu'un que tu n'aimes pas la face. Tu n'as pas besoin de l'avoir assis à côté de toi pendant 7 heures de temps. Je travaille avec qui je veux, avec

2 ou 3 personnes avec qui tu t'adonnes le mieux. Ca va bien, tu ne te fais pas écoeurer".

c) On n'est pas toujours surveillé (c'est vrai, qu'on prend les présences, mais cela ne semble pas fatiguer outre mesure les adultes).

"On ne se sent pas suivi sur les talons".

"On fait ce que l'on veut, on est libre d'avancer ou pas".

"Parce qu'on n'a pas de professeur qui dit: bon, aujourd'hui on fait des mathématiques à telle heure. Si tu n'aimes pas trop, un jour tu ne "files" pas pour en faire mettons, tu n'es pas pour en faire, bien tu vas fermer tes livres, tu vas faire quelque chose qui t'intéresse, que t'aimes. Tandis que si tu avait une conduite de tracée le matin, telle heure, telle heure, c'est l'anglais, tu dis...".

"Ici, tu vois n'importe qui et tu as vraiment l'impression d'être derrière un groupe. Tu vois n'importe qui, tu parles à n'importe qui, tu peux travailler avec n'importe qui. Tu ne te fais pas regarder de travers, ou tu ne te fais pas écoeurer".

5- Toutefois, il y a des limites à laisser trop longtemps quelqu'un chercher et se débrouiller seul: il ne faut pas qu'il reste "bloqué" indéfiniment.

"Les jeunes, c'est moins fatiguant pour eux autres de travailler, de se débrouiller.

Nous autres rendus à un certain âge, on se fatigue à chercher trop longtemps: si on avait une explication plus vite et à temps, ce serait moins fatiguant".

"Mais parfois, je trouve qu'il faut chercher trop longtemps, parce que c'est fatiguant. Ce n'est pas une satisfaction. On reste dans l'incertitude trop longtemps".

"Des fois, c'est beau essayer, je trouve ça une belle initiative qu'on essaie. Quand tu passais un avant-midi après 2 problèmes, tu es découragé un peu. Tu te dis: je n'ai pas fait grand chose à matin, mais pourtant j'ai travaillé".

"Nous autres on a été le premier groupe qui a embarqué là-dedans. Où qu'on va chercher ça? Oh, vous allez travailler par vous autres-mêmes. Mais là on aurait besoin des explications... on pouvait attendre des heures. Vois-tu, comme hier, on avait besoin d'explications. Le mercredi après-midi le professeur est absent. Ca veut dire pas d'explications. Là, j'ai cherché, essayé de trouver. J'ai été en français à la place. J'ai réussi à l'avoir un peu. Jeudi midi il était parti tout l'après-midi, tu vois là je suis bloqué".

Conclusion

Si on examine de près les aspects sur lesquels l'adulte se sent libre, on remarquera aisément qu'ils touchent non pas les objectifs même de la formation qui eux sont imposés par tout le système, mais les moyens et modalités pour atteindre ces objectifs. En réalité, l'adulte accepte comme allant de soi qu'il lui faut posséder tel et tel diplôme et acquérir telle ou telle formation (par exemple en mathématiques, en français, en sciences, en anglais). Il ne lui vient pas à l'esprit de s'interroger sur la pertinence de ces objectifs par rapport à ses besoins réels.

Face à des objectifs imposés par le système d'éducation, l'adulte ne pourrait être libre que s'il avait pu vérifier leur valeur par rapport à ses propres besoins et les faire siens par une acceptation consciente et libre. Tel n'est pas le cas. Les objectifs et le cadre général de la formation sont déterminés de l'extérieur. Sa liberté s'exerce en réalité sur les moyens et sur les modalités d'organisation de son apprentissage.

On comprend que l'adulte se dise et se sente libre malgré ce que nous venons d'affirmer. C'est qu'en réalité, il ne lui vient pas à l'esprit qu'il pourrait et devrait être libre même dans le choix de ses objectifs de formation et de la situation générale de son apprentissage. Il est tellement imprégné lui-même de l'idée que la scolarisation et le diplôme sont des objectifs absolument indispensables qu'il ne songe pas à envisager autrement sa propre formation.

En conséquence quand on lui laisse la liberté de choisir les moyens et les modalités d'organisation de son apprentissage, il a l'impression d'être libre. Justement parce qu'il se sent heureux et satisfait de cette liberté relative. Il ne songe même pas à se demander si la formation qu'il acquiert rejoint ses besoins réels. En réalité, l'adulte épouse entièrement les visées

du système d'éducation: il veut un diplôme le plus vite possible de manière à pouvoir trouver un travail satisfaisant. L'apprentissage individualisé devient alors le moyen idéal pour lui permettre d'atteindre cet objectif: il favorise un rythme personnel d'apprentissage et permet à chacun d'avancer le plus rapidement possible. La liberté qu'on lui laisse sur les moyens et les modalités devient un avantage. Elle lui permet au fonds de poursuivre son diplôme avec un maximum d'efficacité. Dans ce projet il semble qu'on ait éliminé certaines contraintes que le système traditionnel imposait aux étudiants en ce qui concerne les moyens et modalités d'organisation d'apprentissage. Ainsi libéré, l'étudiant adulte peut avancer à son rythme et tirer le meilleur parti possible de ses ressources personnelles.

Nous croyons que la marge de liberté laissée à l'adulte dans le projet constitue une nette amélioration par rapport au système traditionnel. Mais puisque la véritable éducation est en réalité un apprentissage de la liberté nous estimons qu'il faudrait élargir encore plus le champs de liberté de l'adulte, notamment en lui permettant de réfléchir sur ses besoins réels de formation et de déterminer ses objectifs de formation. Tant que l'éducation n'aura pas été jusque-là, il nous semble qu'elle comportera toujours une part d'aliénation.

CONCLUSION

On ne saurait minimiser l'importance de l'entrevue des étudiants adultes dans un projet d'évaluation de l'apprentsisage. Il est clair que l'étudiant est le premier concerné; c'est en fonction de lui que tout le projet a été pensé et réalisé. La perception qu'il a du projet et l'évaluation qu'il en fait priment toute autre perception ou évaluation, qu'elles viennent des formateurs, des gestionnaires ou des chercheurs engagés dans le projet.

Il se dégage de nos entrevues avec les adultes certaines indications précieuses pour l'orientation future du projet. Après en avoir traité déjà longuement dans les chapitres qui précèdent, nous nous limiterons ici aux plus fondamentales.

La motivation. Il est clair que les adultes s'engagent dans une formation de type académique d'abord et avant tout pour obtenir le diplôme dont ils auront besoin pour s'engager directement sur le marché du travail ou dans une formation plus spécialisée. Les adultes veulent avant tout améliorer leur situation économique et le diplôme du secondaire leur semble un moyen indispensable pour y arriver.

Quelles attitudes prendront les formateurs et les autres responsables du projet face à ce type de motivation? Doivent-ils aller sans restriction dans le sens de cet objectif et donner à l'adulte les meilleures chances possibles de l'atteindre, en risquant par ailleurs de scolariser (dans le sens étroit du terme) et de favoriser une éducation comportant certains éléments d'aliénation?

Doivent-ils au contraire tenter de changer la motivation de l'adulte, même au risque de compromettre l'atteinte de son objectif scolaire?

Nous ne croyons pas que la solution réside dans l'une ou l'autre alternative. Se limiter à favoriser la scolarisation risquerait à long terme de décevoir l'adulte, à la fois sur le plan personnel (parce qu'il n'a pas tenu compte de ses besoins réels) et sur le plan du travail (parce qu'il n'est pas sûr que la formation académique prépare adéquatement à l'exercice d'un métier ou d'une profession). Viser uniquement à fournir à l'adulte l'occasion de s'éduquer et de s'épanouir en fonction de ses besoins réels, ne serait pas réaliste dans le contexte actuel de la société qui exige encore une qualification scolaire officiel.

Nous choisirions la voix de la conscientisation qui consiste à rendre les adules pleinement conscients des véritables enjeux de leur situation et des choix qu'ils ont à faire. Toute autre solution nous paraîtrait méconnaître les exigences d'une véritable éducation.

Un meilleur encadrement. Les entrevues révèlent la nécessité d'améliorer l'encadrement général des adultes, non pas en restreignant leur liberté sur les moyens, mais en fournissant des ressources plus adéquates et des moyens de formation plus efficaces. Nous pensons plus particulièrement aux guides méthodologiques et aux méthodes générales d'enseignement qui gagneraient à être revisées à la lumière de ce qu'affirment les adultes. Nous pensons également à un meilleur encadrement des équipes de manière à maximiser l'efficacité de ce moyen d'apprentissage. Nous pensons enfin à des cours d'inforamtion, de revision, etc... selon les besoins exprimés par les adultes.

Temps alloué à la formation. L'un des principaux problèmes souligné par les adultes a trait aux 52 semaines allouées par le C.M.C. à leur formation.

Il apparaît que cette norme soit largement responsable de la préoccupation presqu'exclusivement académique que nous avons constatée chez les adultes. Nous avons souligné plus haut la contradiction qui existe entre la prétention de laisser l'étudiant libre dans son rythme et le fait de lui imposer une période fixe de formation.

Apprentissages autres qu'académiques. Les apprentissages autres qu'académiques nous indiquent une piste intéressante permettant de mieux cerner les objectifs secondaires d'un projet d'apprentissage individualisé. Au départ, ces objectifs avaient été définis d'une façon très approximative. Les entrevues permettent de les définir d'une façon beaucoup plus claire. Il nous est apparu en tout cas que les apprentissages de ce type réalisés par les adultes constituent un heureux correctif à une situation d'apprentissage trop axée sur la scolarisation.

SECTION II

ENTREVUE DES FORMATEURS

INTRODUCTION

La rédactrice de cette section tient à préciser au départ qu'il y aura probablement quelques ambiguités qui apparaîtront dans ce texte. Elles sont dues au fait qu'elle n'était pas présente à la cueillette des données et qu'elle n'a pu participer au premier travail d'analyse des données.

Les aspects analysés (cf. Introduction générale) seront présentés à travers la grille de travail suivante:

1. Description de la situation.

2. Projection normative: situation telle qu'entrevue idéalement par les formateurs.

3. Explications données par les formateurs sur la distance entre la situation présente (1) et ce qu'elle devrait être (2).

4. Solutions suggérées. Il est possible que nous soumettions parfois les avantages et les inconvénients des solutions suggérées afin d'apporter du pain sur la planche au stage de réflexion qui se fera pour les formateurs et gestionnaires de l'Estrie. Ces suggestions pourront venir des formateurs (F), de l'interviewer (I) ou de la rédactrice (R).

1 - RETOMBEES DU PROJET SUR LES ETUDIANTS

A l'intérieur de cette section, nous traiterons des aspects autonomie des étudiants, leur motivation, le rythme d'apprentissage, apprentissages autres que scolaires: créativité, communication, maturité, estime de soi, etc...

A - Autonomie

Un des objectifs premiers de l'individualisation de l'enseignement est selon les concepteurs du projet l'accession de l'étudiant à l'autonomie (1). Dans les entrevues, quand on se réfère au concept d'autonomie on laisse entendre que l'étudiant autonome est celui qui peut atteindre les objectifs d'apprentissage avec l'aide des guides méthodologiques. On conçoit qu'il puisse consulter les formateurs ou ses confrères mais c'est en vue d'obtenir des informations sur la démarche et les mécanismes d'apprentissage davantage que dans l'attente de réponses précises à des questions de contenu sur des matières académiques. Les formateurs interrogés quant à l'atteinte de cet objectif hésitent à émettre un jugement là-dessus. On ne s'est pas donné les instruments voulus pour évaluer cela.

> "Moi je ne sais pas. Premièrement je trouve que c'est bien difficile à juger si une personne est devenue plus autonome qu'elle ne l'était. Autrement dit, si elle est autonome après son cours l'était-elle autant

---

(1) "Projet apprentissage individualisé" C.S.R. Estrie, S.E.A. - cf. partie intitulée "le projet".

> lorsqu'elle est entrée? Moi je ne sais pas, parce qu'on peut dire que dans les familles, dans leurs familles respectives, elles ont bien d'autres occasions de devenir autonomes, de devenir responsables, de devenir sociables. Les personnes qui ont des charges de famille et des situations particulières, mais alors elles deviennent plus autonomes en les prenant en main et elles deviennent plus responsables".

> "C'est difficile de suivre un paquet de cas, tout d'un coup comme ça, pour une raison peut-être bien simple: c'est qu'on n'a pas eu l'occasion de rencontrer ceux qui sont partis en décembre. Il aurait peut-être été bon de savoir comment ils se sentaient dans la baraque de septembre à décembre ..."

Si on hésite à formuler un jugement ferme quant au développement de l'autonomie chez l'ensemble des étudiants, certains formateurs ont en tête des exemples précis.

> "En tout cas je me rappelle de deux gars qui sont arrivés en septembre. Ces gars-là, il me semble qu'ils avaient les deux pieds dans la même bottine au début de l'année, ils regardaient ça, ces papiers-là. Ils posaient des questions continuellement ... un moment donné à force d'interventions, ces gars-là sont partis tout seuls. Il y en a deux autres, qui n'ont pas les deux pieds dans la même bottine, qui sont quand même un petit peu dépendants ... Un moment donné, on s'est aperçu qu'ils pouvaient fonctionner pas mal par eux-mêmes".

Il y a cependant une loi qui a pu être établie: certains étudiants deviennent plus facilement autonomes dans une situation d'apprentissage individualisé, ce sont ceux de sec. IV et V par rapport à ceux de préscondaire et sec. I; ce sont ceux qui sont plus jeunes (moins de 30 ans) et ceux qui sont moins conserva-

teurs. Il est possible que tous ces facteurs soient reliés à l'âge, les plus jeunes étant généralement moins conservateurs, se retrouvent davantage en sec. IV et V.

Certains formateurs entrevoient même l'autonomie non pas comme un objectif de l'enseignement individualisé mais plutôt comme un prérequis.

> "C'est pas tous les adultes qui sont capables d'entrer dans un projet d'apprentissage individualisé; il y en a quelques-uns pour qui ça profite vraiment, ceux qui sont déjà pas mal sûrs d'eux-mêmes, autonomes et qui prennent de l'initiative facilement et qui n'ont pas trop de difficulté non plus, qui sont pas trop timides".

Un des formateurs remarque qu'il y a eu une profession de foi qui a été faite concernant l'auto-apprentissage "qu'une personne est capable d'apprendre tout seule sans qu'une autre personne à sa place décortique le contenu, décortique l'apprentissage". Ce formateur croit que ce principe n'a pas pu toujours être vécu par manque de planification. Le manque de confiance se manifeste notamment par un recours fréquent au formateur. Certains étudiants posent même des questions qu'ils savent déjà mais ils ont besoin de recevoir la sanction du formateur. Ce manque de confiance serait dû selon les formateurs à de l'insécurité et un déséquilibre causés par un changement radical par rapport au système traditionnel d'enseignement qu'ils ont connu. "Ils sont mal à l'aise dans leur liberté".

Il semblerait que le programme de français a spécialement causé de l'insécurité. Par contre l'enseignement de l'anglais qui s'est fait en groupe (20 à 30) avec horaire fixe a apporté un peu de sécurité à l'ensemble du système.

Les correctifs à apporter au manque de confiance et de sécurité seront esquissés au paragraphe suivant traitant de la motivation.

B - Motivation

Le manque de motivation s'est manifesté chez certains étudiants qui ont profité de la liberté qui leur était donnée pour perdre leur temps: flâneries dans les corridors, à la cafétéria, etc...

> "Ce qui me fait de la peine dans le projet globalement, c'est de voir traîner des personnes qui sont oisives, qui ne savent pas quoi faire de leur temps, qui vont aller jouer aux cartes à la cafétéria, qui vont être assises dans les escaliers ou assises dans les corridors et qui niaisent autrement dit. Il y en a peut-être, je ne sais pas, je vais mettre un pourcentage ... je ne sais pas ... il y en a peut-être vingt à vingt-cinq pour cent".

Il y a eu également le cas de certains cultivateurs qui ont dû suivre des cours de formation générale avant d'être admis à la formation agricole. Le C.M.C. leur avait assuré qu'ils seraient admis à la formation agricole quel que soit le résultat

de leurs études en formation générale. Ces cultivateurs ont été peu enthousiastes vis-à-vis les matières académiques. Ils ont par contre organisé des activités étudiantes auxquelles ils ont participé et qui leur auraient permis de faire des apprentissages autres qu'académiques. Ces étudiants auraient de ce fait peu nui aux autres étudiants qui se consacraient avec plus de ferveur aux matières académiques.

C'est en sec. V qu'on a particulièrement noté un manque de motivation. Les enseignants ont réussi par contact personnel à en stimuler quelques-uns mais la majorité a déjà démissionné moralement.

Là encore il est difficile d'estimer quantitativement l'importance du phénomène "manque de motivation" mais c'est une difficulté à laquelle il faut s'arrêter.

Les solutions suggérées pour remédier au manque d'autonomie et de motivation des étudiants sont de différents ordres.

1 - Soumettre les non motivés à l'ancien système. On créerait ainsi "une école dans une école". Ce serait une enclave traditionnelle dans un système nouveau (F).

Avantages: encadrerait les non motivés (R), éliminerait les signes gênants d'un système qui n'est pas efficace à 100% (on ne verrait plus de flâneurs dans les corridors) (R), rassurerait les responsables (locaux, provinciaux ou fédé-

raux) (R), on s'assure de l'acquisition d'un certain bagage de connaissances, on permet aux étudiants motivés de travailler sans être dérangés (R).

Désavantages: on perpétue le système éducationnel répressif en imposant l'enseignement plutôt qu'en faisant intérioriser la motivation à l'apprentissage (R), on reconnait l'échec d'un système d'enseignement individualisé auprès d'une proportion importante d'étudiants (R).

2 - Faire une sélection des étudiants pour le projet d'apprentissage individualisé et n'accepter que les étudiants motivés et autonomes (F).

Avantages: permet de faire l'expérimentation dans une situation idéale (R), élimine les gêneurs (ceux qui nuisent aux étudiants modèles et ceux qui font honte aux responsables de différents niveaux) (R).

Désavantages: c'est une expérimentation dont les conclusions ne pourraient être appliquées qu'à une clientèle modèle (R), une proportion importante d'étudiants seraient privés des avantages de l'apprentissage individualisé (R).

3 - Les étudiants non motivés et très insécures sont soumis à du personnel spécialisé: psychologue, travailleur social ... (F).

Avantages: tous les étudiants peuvent bénéficier du système, les cas "difficiles" jouissant de plus de soutien (R).

Désavantages: coût, plus ou moins réaliste selon la proportion des cas problèmes (R).

4 - Structuration réduite mais permanente: on donne quelques cours magistraux, on structure l'horaire sur un certain nombre d'heures/semaine, laissant l'organisation des autres heures à l'étudiant lui-même, on contrôle les présences aux cours, l'étudiant ne va passer ses tests que lorsque le formateur le juge prêt, rencontres de groupes d'étudiants périodiquement afin d'évaluer leur situation (apprentissages académiques) (F).

Avantages: on conserve certains avantages de l'apprentissage individualisé mais on en évite les dangers, on sécurise les étudiants, les formateurs et les responsables à tous les niveaux (R).

Désavantages: on ne profite qu'en partie, de l'apprentissage individualisé (cette partie sera d'autant plus minime que la structuration sera grande) (R).

N.B.: il faudra juger des mécanismes de structuration selon leur capacité à aider les apprentissages académiques de l'étudiant sans entraver les autres apprentissages: autonomie, confiance en soi, motivation interne.

5 - Structuration initiale avec destructuration graduelle. Les mécanismes ci-haut pourraient exister au début mais ils seraient appelés à disparaître graduellement avec le temps (F).

Avantages: facilite l'intégration des étudiants insécures, permet à long terme de sauvegarder les avantages de l'enseignement individualisé (R).

Désavantages: ralentirait le processus d'accès à l'autonomie pour ceux qui étaient prêts à vivre dès le départ un apprentissage individualisé (R).

6 - Maintenir la situation actuelle en augmentant le nombre de formateurs (I - F).

Avantages: les étudiants peuvent davantage être guidés par les formateurs vers l'accession à l'autonomie et à la motivation interne (R).

Désavantages: augmentation du coût (R).

7 - Maintenir la situation actuelle mais adapter la relation d'aide au degré d'autonomie et de motivation de chaque étudiant (R).

Avantages: permet de vivre et de profiter des avantages de l'apprentissage individualisé (R).

Désavantages: exige un plus grand nombre de formateurs, danger du maintien de cas de non motivés et de dépendants (R).

Cette liste de correctifs n'est évidemment pas exhaustive. Il s'agit de correctifs suggérés par les formateurs. Il y a sûrement d'autres avantages et inconvénients à ajouter sous cha-

que solution. Nous voulons simplement proposer un "input" pour la discussion que devront faire les acteurs impliqués dans le projet.

Certains correctifs ont déjà été effectivement mis en place pour pallier aux difficultés rencontrées au 1er semestre. En ce qui a trait à l'horaire de l'étudiant au début de l'année il était complètement libre. Des correctifs ont été apportés afin d'éviter des pertes de temps, des mauvaises répartitions du temps.

> "La personne qui aimait les mathématiques, une autre les sciences, une autre,(peut-être moins nombreuse) le français, choisissait ... disons surtout, cette matière-là, et laissait les autres. Remettait à demain toujours, de sorte qu'il arrivait un moment donné, elle savait bien ou on lui rappelait nous autres "penses-y là! Le temps passe et il te reste tant de séquences à faire". Alors ça arrivait que les bouchées étaient un peu trop fortes à la fin, et ça amenait des difficultés".

A Sherbrooke le correctif apporté est le suivant:

- Pendant les deux premières semaines il y a un horaire fixe et prédéterminé pour l'étudiant qui arrive.
- Ensuite, il y a une rencontre prévue entre l'étudiant et le formateur toutes les 2 semaines afin de voir à ce que l'étudiant utilise bien son temps.

> "La restriction c'est que maintenant l'horaire est quand même libre dans ce sens-ci, c'est que l'élève fait son horaire et choisit son français où il veut dans la semaine, mais choisit sept périodes ou huit obligatoirement. Et il les place où il veut dans ses carreaux. Si la liberté est amoindrie évidemment, peut-être qu'on pourra enlever cette chose-là, avec les anciens au bout d'un certain nombre de temps, mais c'est difficile maintenant de dire au bout de tant de semaines on va les enlever. Il y en a peut-être qui vont retomber dans les mêmes erreurs. C'est que ça amène un mauvais fonctionnement à tout point de vue, alors-là, pour éviter que l'ensemble en souffre, on enlève cette liberté-là. Pour les nouveaux c'est évident que ..."

En ce qui a trait aux <u>cours magistraux</u>, on hésite à en donner. On ne croit pas que cela puisse régler les problèmes d'insécurité: "un problème de comportement de caractère qui doit être réglé par eux autres s'ils veulent vivre dans la vie actuelle". On donne cependant des cours magistraux sur demande.

> "Personnellement ça m'est arrivé très rarement. Mais dans certain ... ça dépend des sigles. Je dirais qu'il y a des sigles qui se traitent facilement. Je pense à un par exemple en treize ou quatorze, où il y a de la phonétique. Alors au lieu de répéter à chaque équipe le code de phonétique international par exemple, au niveau du secondaire IV, le formateur un moment donné essaie de regrouper un certain nombre de personnes pour sauver du temps, parce qu'il y a quelques cours à donner là-dessus. Ça répond à des besoins.

> A ce moment-là, il y a une feuille dans l'atelier où l'élève note dans quoi il aimerait avoir un cours magistral, et puis occasionnellement, une fois par semaine par exemple, le formateur en question va donner son cours là-dessus s'il y a un certain nombre de noms par exemple. Si non, il va répondre individuellement. Il y a des regroupements qui peuvent se faire à ce moment-là.

Les avantages trouvés aux cours magistraux par le formateur sont les suivants: répondent à un besoin d'information, personnalisent et rendent l'information plus vivante, permettent l'interaction entre les étudiants qui ont les mêmes problèmes, permettent à l'enseignant d'économiser du temps "ça va plus vite expliquer à plusieurs étudiants en même temps qu'à chacun successivement".

Quand on refuse le cours magistral, on donne un "cours d'appoint".

> "Tu vas me dire exactement ce que tu n'as pas compris ... on ne fait pas à ce moment-là un cours théorique sur les équations que l'individu a compris. Alors ça ne s'appelle plus un cours magistral, ça s'appelle un cours d'appoint. Puis l'étudiant ayant fait de la recherche avant (afin de préciser ce qu'il ne comprend pas), ça réduit de beaucoup le nombre d'étudiants aux cours d'appoint".

Il y a un certain <u>contrôle des présences</u> qui s'exerce au cours d'anglais parce que l'absence à trois cours consécutifs

rend la poursuite du cours difficile selon les formateurs. A Asbestos, les formateurs sont responsables chacun d'un groupe de 20 à 25 étudiants pour un contrôle hebdomadaire de l'horaire.

C - Rythme d'apprentissage

Il semble que l'enseignement individualisé accélère le rythme d'apprentissage pour tous. Cependant ceux qui ont un rythme rapide sont spécialement favorisés par ce système. Ils acquièrent plus de connaissances que dans un système traditionnel, ils prennent le goût de se perfectionner car ils ont le temps de pousser plus loin leur compréhension de la matière. Ils n'ont plus à entendre des explications sur des points de matières qu'ils ont déjà assimilés. Pour ceux qui ont un rythme "moyen", ils s'en sortent mieux que dans le système traditionnel. "Il vaut mieux apprendre lentement et comprendre que subir un "bourrage de crâne" par cours magistraux". Par contre ce sont ceux qui ont un rythme lent qui sont pénalisés: "ils s'en sortent très mal dans les deux systèmes". Le problème pour eux vient sans doute du fait qu'ils ne peuvent absorber toute la matière au programme dans les limites de temps prévues par le C.M.C.

> "Ca fait que toi, tu as le goût de faire des choses, d'aller plus loin, mais tu peux pas, parce que tu as toujours ces 52 semaines-là, et tu sais très bien que si tu prends le temps avec lui de bien faire le travail, il se pourrait

> bien qu'après, lui, il soit obligé de courir parce que la barrière n'est pas plus loin. Alors il faut toujours être tiraillé entre deux options: est-ce que je prends le temps de faire les choses bien ou si je le fais courir après le papier pour lequel il est entré ici?"

Il y a évidemment une anomalie ici. Dans un système où on dit respecter le rythme d'apprentissage il est peu cohérent d'imposer des limites de temps. Les responsables de l'expérimentation devraient prendre connaissance des expériences d'enseignement individualisé avec entrées et sorties continues qui sont réalisées ailleurs au Canada et qui sont financées par le C.M.C. (1). Il serait intéressant de voir comment ces problèmes ont été résolus.

D - Apprentissages autres qu'académiques

Au cours des entrevues les formateurs ont reconnu que l'enseignement individualisé tel que pratiqué à la C.S.R. Estrie fournit à l'étudiant, l'occasion d'un développement sur de nombreux aspects:

Maturité

> "Parce qu'un moment donné tu sais, quand tu leur passes un test et puis le type

---

(1) Cf. revue du MMOI sur la formation de base, programme préparatoire à la formation professionnelle.

échoue son test et là tu le rencontres et il te demande qu'est-ce que ça veut dire qu'il échoue son test? Ca fait que là, il me semble qu'il prend conscience lui-même que c'est à lui à organiser son affaire que c'est plus à nous autres à l'organiser. Ca fait qu'à ce moment-là le type travaille beaucoup plus, parce qu'il n'a pas droit de reprise sur son examen échoué. Alors il est obligé de se prendre en main, et de se dire la prochaine fois il faut que j'arrive donc il va falloir que je suive mon horaire ou que je reste moins longtemps dans le fumoir qu'au cours de la première session ou de la première quinzaine. A ce moment-là, je pense que les étudiants prennent conscience eux autres mêmes qu'ils sont obligés de se prendre en charge pour arriver à leur but".

Estime de soi

Les étudiants voient un espoir de sortir d'une situation qui ne les satisfait pas. Ils espèrent par leurs études obtenir un meilleur travail, un niveau de vie plus convenable. De ce fait, ils ont plus de respect pour eux-mêmes (1).

Satisfaction face à la société

L'espoir d'une situation meilleure rend l'adulte plus calme, plus détendu et moins critique face à la société, selon le témoignage d'un formateur. L'objectif d'intégration sociale poursuivi dans les cours pour adultes est ici atteint! (R).

---

(1) Nous devons préciser que ce fait a souvent été constaté chez de nombreux adultes qui recommencent à étudier même dans le système traditionnel.

Concentration

"Au travers de la formation académique, l'enseignement individualisé entraîne un changement chez le comportement des personnes, exemple: un étudiant prend son guide, commence à travailler, fait ses objectifs; en allant le voir, en vérifiant son travail, en regardant comment il procède on s'aperçoit souvent que les gens ne prennent pas le temps d'arrêter pour lire ce qui est écrit. Quand il sera chez lui, il lira le journal il ne prendra pas plus le temps de lire ce qui est écrit. En travaillant ce point-là au point de vue chimique, physique ou français, peu importe, l'étudiant en vient à prendre une méthode, à prendre son temps quand il lit quelque chose".

Précision

"En science il y a un principe qu'on doit prouver quelque chose avant de faire une affirmation, on formule une hypothèse, on expérimente après ça on fait sa conclusion. On apprend aux gens par l'entremise de ces expériences-là à faire un jugement plus sûr, moins rapide; je veux dire un jugement réfléchi, appuyé sur des valeurs réelles".

Méthode de solution des problèmes

"Peut-être pas après deux mois dans le Centre mais peut-être après six mois, un an dans le Centre que les élèves sont ou seraient plus aptes à solutionner des problèmes autres que scolaires ... habitués à prévoir et à planifier".

Attitudes de sociabilité

> "Ils seront mieux équipés sur tous les plans. Exemple: j'ai rencontré l'autre jour une fille qui travaille au restaurant, qui est retournée à son ancien emploi après son cours au Centre. Ca ne l'a pas avancée au plan professionnel. Mais au plan personnel elle a appris à vivre avec un groupe et elle dit que ça lui donne plus d'assurance avec les clients. Moi je m'attends à cela que l'individu acquière des attitudes. Cette année on sent que c'est plus réalisable qu'auparavant".

Communication

. Etudiants entre eux: en principe le regroupement par équipe favorise la communication. Le fait que généralement le regroupement se réalise par affinités, permet une base d'échange sur un certain nombre de points communs. En effet, les étudiants qui étudiaient au Centre l'année précédente se connaissent et se regroupent par affinités. Les nouveaux qui arrivent en cours d'année et qui ne sont que 3 ou 4 au même niveau en même temps tendent à demeurer ensemble au moins au début.

  On voit très peu d'étudiants isolés. Ils se tiennent par groupes de 3 ou 4. Mais on est trop préoccupé par les objectifs académiques pour communiquer sur d'autres aspects, au sein des équipes de travail.

. Etudiants-formateurs: la communication entre étudiants et

formateurs est nettement meilleure que dans l'ancien système. L'enseignant a plus d'occasions de connaître l'étudiant par les contacts personnels qu'il doit établir avec lui quotidiennement. D'autre part la relation est plus égalitaire. Le formateur qui ne donne pas de cours magistraux est moins entouré d'un halo de prestige. L'étudiant se sent, de ce fait, plus en confiance.

. Etudiants-gestionnaires: le système ne permet pas à l'étudiant de mieux communiquer ses doléances à l'administration. On l'a constaté à l'occasion de la coop en décembre. Les étudiants étaient alors très sceptiques sur l'utilité de leurs échanges concernant les problèmes administratifs. Ils ne croyaient pas que leurs remarques puissent influencer les administrateurs.

Créativité

On met également en doute les avantages de l'enseignement individualisé en ce qui a trait à l'émergence et au soutien de l'esprit créateur. Cette critique est venue spécialement d'un formateur de français.

> "Alors ces outils-là (guide d'évaluation) brimaient un peu trop le côté inventif de l'étudiant parce qu'on suivait ça un peu trop à la lettre".

Ces guides d'évaluation ont été abandonnés. On a de même, fait de légères modifications concernant le "savoir parler" où

on laisse plus d'initiatives à l'étudiant dans la conception de ses activités d'apprentissage.

> "Alors on a dit aux élèves, si ça vous tente de faire une activité complètement différente de ça, que vous pouvez quand même rattacher à votre objectif, même si de façon un peu lointaine, mais que ce soit une activité qui vous tente. On sent déjà qu'il y en a qui profitent de cette occasion pour justement inventer un peu plus qu'avant".

En fait ce qui est critiqué ici, ce n'est pas tant l'enseignement individualisé en soi que ses applications trop rigides.

En bref

Les retombées positives sur les étudiants de l'expérimentation de l'enseignement individualisé ont été nombreuses et variées. Mais ces retombées ont spécialement favorisé les étudiants qui, au départ étaient autonomes, motivés à l'étude, et rapides dans leur apprentissage. Pour une deuxième étape, il reste à trouver des mécanismes permettant de faire profiter à d'autres catégories d'étudiants, des avantages ci-haut mentionnés. Il faudra trouver des moyens de stimuler la motivation de ceux qui ne sont pas très enthousiasmés par l'étude (ou de les aider à découvrir une autre orientation), il faudra aider celui qui est peu confiant en lui-même, à atteindre l'autonomie dans l'apprentissage, enfin, il faudra permettre à chacun d'atteindre ses objectifs d'apprentissage en suivant son propre rythme même si ce rythme est lent.

2 - LE CONTEXTE D'APPRENTISSAGE

Il sera question dans cette partie, de ce qui est mis à la disposition de l'étudiant pour faciliter son apprentissage: guides méthodologiques, tests, locaux, les équipes d'étudiants ... Tout ce qui concerne les formateurs sera traité ultérieurement.

A - Equipes d'étudiants

Tel que vu précédemment, les étudiants se regroupent pour travailler ensemble par affinités, soit qu'ils aient étudié ensemble l'année précédente, soit qu'ils soient issus de la même ville. Ce type de regroupement est cependant souvent changé en cours de session. C'est alors le rythme d'apprentissage qui intervient. Entre l'équipe d'amis et l'équipe homogène au plan du rythme d'apprentissage, il y a une période de flottement où l'individu peut se retrouver seul. Celui qui est assez autonome dans son apprentissage reste souvent seul. Par contre celui qui éprouve des difficultés de compréhension est plus dépendant de l'équipe. S'il se trouve seul il fera souvent appel au formateur. On a même constaté qu'il se faisait souvent du travail individuel à l'intérieur de l'équipe. C'est le formateur qui répond aux questions. Lorsque ce dernier s'absente les étudiants se réfèrent alors plus facilement à leurs confrères.

Quand le travail se réalise en équipe, on a noté que le rythme suivi est celui du plus rapide. On se rend compte alors

que le plus faible échoue aux tests, qu'il a réalisé un certain nombre d'exercices en suivant le rythme de l'équipe mais qu'en réalité, il n'a pas compris. Il n'y a pas de constante dans le rythme d'apprentissage dans la comparaison entre ceux qui travaillent seuls ou en équipe. Les uns n'ont pas un rythme d'apprentissage plus rapide que les autres.

Il y a évidemment de l'entraide entre étudiants: un "fort" ne refuse jamais d'aider un "faible" qui le lui demande. Mais c'est un système qui favorise l'individualisme d'une certaine façon. Il n'y a pas de compétition avec les autres mais avec soi-même. C'est ainsi qu'on avait songé utiliser comme multiplicateur, les plus "forts" de la classe qui aideraient les plus "faibles". Mais on n'a pu compter systématiquement sur cette aide. Ceux qui ont un rythme d'apprentissage plus rapide en profitent pour voir plus de matière. Ils quittent parfois une équipe qui s'appuie trop sur eux.

Le formateur est encore la personne ressource sur laquelle on compte le plus. L'enseignement individualisé poussé au bout de sa logique s'adresserait à des individus isolés (R). L'équipe permet d'alléger un peu la tâche du formateur et favorise la communication humaine mais elle n'est pas nécessaire en soi pour l'apprentissage individualisé (R). C'est sans doute par poursuite d'objectifs autres qu'académiques et qui ne tiennent pas au respect du rythme d'apprentissage, développement de

la sociabilité, de la communication ... que l'équipe est ici encouragée. Seuls les regroupements par homogénéité de rythme d'apprentissage peuvent être cohérents dans un tel système. Il faudrait cependant voir si les plus "faibles" sont intéressés à travailler tous ensemble.

En fait, la tâche à accomplir n'est pas une tâche de groupe, c'est une tâche individuelle, c'est sans doute pourquoi on a observé que les étudiants travaillaient seuls au sein des équipes.

Au plan de l'acquisition des connaissances, il est sans doute profitable de respecter le rythme d'apprentissage des individus. Mais si l'éducation est entrevue dans une perspective plus large et vise également au développement d'autres habiletés, il faudra être conscient du danger que présente un tel système. Au strict point de vue fonctionnaliste, ces étudiants auront probablement à travailler avec d'autres personnes dans leur métier ultérieur et l'habilité à travailler en équipe ne peut être escamotée facilement.

Ce problème n'a pas été très discuté au cours des entrevues; il n'y a donc pas de solutions proposées. On a seulement constaté que lorsque l'intervieweur faisait référence à un apprentissage autre que l'acquisition de connaissances académiques, certains formateurs ont spontanément abordé la question des activités étudiantes. Il est possible que les objectifs éducatifs

d'ordre non académique puissent être poursuivis parallèlement dans les activités étudiantes. La méthode de travail et de programmation par objectifs encourage une telle compartimentation. Il est beaucoup plus simple de ne poursuivre qu'un objectif à la fois. Mais cette option devra sans doute être discutée avant d'être adoptée.

B - Activités étudiantes

La situation concernant les activités étudiantes nous est révélée par les faits suivants:

- Les étudiants ont droit à 5 heures/semaine d'activités étudiantes.
- Il y a un responsable des activités étudiantes (pour les 2 centres?).
- Il y a parfois des formateurs qui organisent des activités étudiantes (artisanat autofinancé).
- Il y a parfois des étudiants qui organisent des activités étudiantes.
- Ceux qui ont participé aux activités étudiantes en ont retiré le sens de l'initiative et la confiance personnelle (on se réfère ici spécialement aux agriculteurs de Danville).
- Il y a peu de participation des étudiants aux activités étudiantes.

Ce peu de participation a été expliqué par les facteurs suivants:

- Les étudiants n'ont pas le temps.
- Les étudiants ne sont intéressés qu'aux activités d'apprentissage créditées. Ceux qui ont un rythme d'apprentissage rapide ne participent pas plus que les autres aux activités étudiantes.
- Les activités étudiantes ne sont pas organisées.
- Il n'y a pas de budget prévu pour l'organisation des activités étudiantes.

Les solutions proposées sont: qu'on organise effectivement des activités étudiantes et qu'on y affecte un budget. Les étudiants du système régulier ont accès à un équipement sportif, artistique de même qu'à des personnes ressources dans le domaine social. On ne voit pas pourquoi ces mêmes avantages ne seraient pas mis à la disposition des étudiants-adultes. Il faudrait voir quelles sont les ressources disponibles dans le système d'éducation des adultes à cet effet: S.E.A.A.C., éducation populaire.

Pour ce qui est de l'organisation de l'horaire étudiant en fonction des activités étudiantes, deux solutions ont été proposées: 1) qu'on intègre les activités étudiantes à l'horaire. L'étudiant aurait continuellement le choix entre une

activité académique et une activité étudiante; 2) qu'on concentre les activités étudiantes le vendredi après-midi. Cette solution aurait l'avantage de laisser une alternative aux étudiants qui sont trop fatigués pour étudier, ce qui est souvent le cas le vendredi après-midi. Par contre il y aurait danger que la plupart des étudiants quittent le Centre.

C - Outils méthodologiques (1)

En général les guides méthodologiques sont assez bons mais ils ne sont pas parfaits. Un bon guide devrait, selon l'avis de formateurs, permettre à l'étudiant de cheminer seul, ce qui n'est pas le cas. Ils ont été faits trop vite (on rappelle qu'on a même fait 4 guides en 4 jours) et n'ont pas été expérimentés en cours de route. Voyons la situation particulière de chaque matière.

- En mathématiques, on rajoute une fiche supplémentaire à chaque objectif. Pour ce qui est de géométrie 131, les tests sont en général trop faciles selon l'avis des formateurs. En sec. I et II, le programme de géométrie est jugé bien fait. En algèbre, sec. II et sec. III, les étudiants ont tendance à utiliser le guide. Ils savent qu'ils doivent voir le programme exposé dans le manuel. Ils s'en tiennent

(1) Nous nous excusons des imprécisions et des erreurs qui peuvent se glisser dans ce paragraphe, dû au manque de connaissances techniques dans ce domaine de la part de la rédactrice.

donc au manuel sans se référer aux guides. L'inconvénient est que les étudiants ne savent pas quand ils doivent se soumettre aux tests. En sec. V, la symbolique diffère d'un volume à l'autre, ce qui rend la consultation des volumes difficile pour l'étudiant. En général on estime que le nouveau programme de mathématiques de la D.G.E.A. (en préparation) sera de peu d'utilité pour la poursuite de l'expérimentation à la C.S.R. Estrie car on juge qu'il n'est pas conçu dans l'optique de l'individualisation de l'enseignement.

- En anglais, les manuels de base donnent satisfaction mais on ressent la nécessité de guides méthodologiques plus adaptés aux étudiants. Cela permettrait d'intégrer davantage l'anglais dans l'ensemble de l'expérimentation de l'enseignement individualisé. Le guide du formateur est jugé incomplet.

- En sciences, les guides méthodologiques ont été préparés à Sherbrooke. On a dû modifier certaines expériences et déplacer certains objectifs en cours d'expérimentation. Selon les formateurs l'étudiant est satisfait; il s'est adapté à l'utilisation de cette masse d'outils: guide, cahiers d'exercices, cahiers d'expériences ...

- C'est en français que les critiques sont le plus sévères. Les objectifs sont vagues. Le guide d'évaluation trop complexe, la fiche de comportement est contraignante et restreint la créativité. On a rejeté le guide d'évaluation

parce que l'étudiant en était insatisfait notamment parce qu'on évaluait tout autant les objectifs vus dans le passé (passé lointain) que ceux qui étaient à venir. Pour ce qui est de la fiche de comportement, la planification des activités en fonction des difficultés rencontrées est jugée contraignante. Les formateurs encouragent plus de latitude quant au choix des activités d'apprentissage pouvant permettre l'atteinte des objectifs.

Au chapitre des tests, il y a deux types de problèmes qui ont été touchés par le formateur: 1) les tests exigent beaucoup de temps pour le formateur tant pour ce qui est de la passation que de la correction; 2) les étudiants ne savent pas toujours quand aller passer leurs tests.

Pour solutionner ce dernier problème, certains formateurs exigent que l'étudiant lui demande son assentiment avant d'aller se soumettre à un test. Cela permet notamment au formateur de vérifier si l'étudiant a bien suivi la démarche recommandée. On a constaté de meilleurs résultats aux tests, depuis l'adoption de cette procédure. Mais d'une certaine façon, le formateur conteste la validité des tests lorsqu'il justifie la nécessité de vérifier la démarche de l'étudiant avant la passation du test. En effet, on affirme que les tests objectifs peuvent être réussis par des étudiants qui n'ont pas compris, assimilé la matière. D'autre part des

étudiants peuvent réussir les tests sans avoir suivi la démarche proposée. Exemple: en sciences, on peut réussir les tests sans avoir fait les expériences. Les formateurs exigent maintenant que les étudiants fassent les expériences. D'une certaine façon on peut dire que les tests mesurent le résultat final alors que les formateurs mesurent la démarche.

Les solutions suivantes ont été proposées pour permettre au formateur d'économiser du temps en ce qui concerne la passation des tests.

- On engage un appariteur qui se consacre à plein temps aux tests. Le formateur demeure responsable de vérifier si l'étudiant est prêt à passer son test. C'est également ce dernier qui corrige les tests et si possible les commente à l'étudiant.

- Il n'y a que deux jours par semaine où les étudiants sont autorisés à passer des tests. Le formateur est complètement libéré de ce problème pour les autres jours.

- L'étudiant qui veut passer un test en avise son formateur une journée à l'avance afin que ce dernier prépare le test en question.

Pour ce qui est de la correction des tests on considère qu'il est important que ce soit le formateur qui se charge de cette tâche. Il est ainsi mieux en mesure d'évaluer le travail

des étudiants. L'idéal serait que cette correction se fasse en compagnie de l'étudiant concerné mais on a dû abandonner cette pratique, faute de temps.

D - L'accueil des étudiants

Il n'y a pas d'initiation systématique de l'étudiant quand il arrive. Quand le formateur a le temps, il lui explique le mode d'emploi du guide méthodologique et du manuel de base, sinon ce sera un étudiant qui le fera. En anglais, il se pose un problème supplémentaire dû au fait qu'on y dispense des cours de groupe. Il est d'autant plus difficile d'intégrer les nouveaux arrivés dans un cours en marche.

On a proposé de consacrer 3 semaines à l'accueil afin de permettre à l'étudiant de s'orienter, d'approfondir sa motivation, de connaître le système dans lequel il s'intègre. On craint cependant que le C.M.C. et la D.G.E.A. n'acceptent pas cette solution.

E - Contexte matériel

L'un des item qui s'est attiré le plus de critiques a été celui des locaux. On considère qu'il y a manque de locaux et que ceux existants sont souvent inadéquats.

A Asbestos il manque surtout un local pour les étudiants qui veulent travailler seuls en silence et une salle pour la

passation des tests; actuellement il faut déloger la classe de français quand on a besoin de faire passer des tests.

A Sherbrooke, la situation reste déplorable malgré le temps et l'énergie qui ont été consacrés au problème des locaux. De façon plus précise, nous avons retenu les faits suivants:

- Local 26 À la disposition de l'anglais: pourrait convenir au travail en atelier quoique les tables sont trop hautes à cet effet. Mais la salle est trop grande pour les cours car les regroupements autour du formateur sont difficiles, les tables étant fixées au plancher.

- Local 124 À la disposition du français: il y a absence d'aération et de climatisation: air pollué.

- Local À la disposition des sciences: actuellement c'est un grand local où se trouvent les trois formateurs et l'appariteur. C'est un local peu adéquat: il est trop grand, il y a trop d'étudiants. On préférerait plusieurs petits locaux où la communication humaine serait rendue plus facile. Il y a un projet pour l'an prochain consistant en l'attribution de trois laboratoires pour les sciences: physique, chimie, écologie. Ces locaux communiqueront et permettront le passage des formateurs d'un local à l'autre. Le "team teaching" actuellement pratiqué en sciences restera possible au sein d'un tel contexte physique.

Il y eut peu de commentaires faits autour des équipements en audio-visuel et en bibliothèque. C'est principalement au sujet des cours d'anglais que la question a été abordée. Si les cassettophones et le laboratoire de langues pourraient être appréciés on insiste sur le fait que ce dernier ne remplacera jamais le formateur. La télévision et la radio pourraient permettre l'écoute d'émissions anglaises en atelier. En français, on ne semble pas frustré outre mesure de ne pas avoir à sa disposition tout le matériel didactique exigé pour le "savoir écouter". On préfère apprendre à l'étudiant à utiliser les mass médias avec lesquels il est quotidiennement en contact plutôt de lui proposer des outils qui peuvent lui paraître plus artificiels.

Au chapitre des bibliothèques, on trouve qu'à Asbestos, il y a suffisamment de variété dans le choix de livres qui sont accessibles aux étudiants pour les prêts et la consultation mais ces livres sont en nombre insuffisant.

A Sherbrooke une salle de classe a été transformée en bibliothèque: tables de travail, tablettes fixées aux murs, où sont déposés les livres. Cette bibliothèque n'est pas conçue pour le travail sur place de ceux qui veulent se retrouver dans un lieu silencieux. Il y a peu d'utilisation de la bibliothèque pour les besoins des cours de sciences. Les étudiants ne savent pas comment utiliser la bibliothèque.

En bref

L'étudiant n'évolue pas dans un contexte d'apprentissage qui lui est très facilitant. A son arrivée au Centre il n'y a pas d'initiation, d'accueil prévu pour lui. S'il rencontre un formateur ou un étudiant disponible, il pourra recevoir son information de l'un ou l'autre, sinon, il devra s'initier seul à ce système d'enseignement nouveau pour lui à tous égards. L'équipe pourra servir de ressource à l'étudiant mais c'est encore au formateur qu'on s'adresse avec le plus de confiance pour obtenir réponse à ses questions. Chacun est préoccupé par son projet d'apprentissage individuel et on n'acceptera pas facilement d'être retardé dans l'atteinte de ses objectifs par un étudiant au rythme plus lent. Les guides méthodologiques sont considérés comme de bons instruments de travail mais ils présentent certaines déficiences qui doivent être corrigées en cours d'utilisation. Les tests exigent beaucoup de temps du formateur. Il faudra trouver des mécanismes pour faciliter notamment l'organisation de la passation des tests.

3 - SITUATION PAR MATIERE

Nous regroupons ici les informations recueillies touchant une matière académique en particulier et qui ne seront pas traitées sous d'autres chapitres.

A - Anglais

La méthode utilisée dans l'enseignement de cette matière est la méthode LADO. Le programme cadre recommandait 5 heures de cours et 5 heures d'atelier mais on ne pouvait ainsi "voir" tout le programme dans les limites de temps imposées. On a donc dû limiter à 2 heures le temps en atelier pour 8 heures de cours.

Les cours se donnent à des groupes, à heure fixe, ce qui marginalise un peu l'anglais par rapport aux autres matières données par enseignement individualisé avec horaire individuel. Les étudiants sont libres de se présenter ou non aux ateliers.

A ces ateliers on fait des exercices à partir du livre "The Word Book". Les étudiants travaillent en équipe de 4 en général. Ils pratiquent la conversation entre eux et font leurs exercices individuellement. Au deuxième semestre on espérait proposer des activités au choix de l'étudiant: lecture de journaux, émissions de radio, T.V.

Selon les formateurs, les étudiants apprécient les cours d'anglais. Il semble que ce cours de groupe à horaire fixe a

contribué à sécuriser des étudiants dont l'adaptation au nouveau système d'enseignement avait été difficile. Les formateurs d'anglais seraient prêts à faire des efforts pour orienter davantage leur enseignement vers l'individualisation. La préparation de guides méthodologiques pour les étudiants serait un pas en ce sens.

B - Français

Le nouveau programme de français s'est attiré de nombreuses critiques comme on l'a signalé précédemment. Les raisons qui ont influencé les formateurs vers l'adoption de ce programme sont les suivantes:

- Il y avait un vide dans le domaine des programmes de français en éducation des adultes.
- Parmi le matériel disponible, le nouveau programme de la D.G.E.A. était celui qui convenait le mieux à l'enseignement individualisé.
- Au plan linguistique, il assurait un apprentissage vigoureux de certains points précis.
- Il y avait des outils qui l'accompagnaient.
- Même s'il y avait un manque de moyens techniques pour le "savoir écouter", on avait donné l'assurance que ceux-ci

pourraient être obtenus. D'autre part, on considère que la radio et la T.V. peuvent remplacer avantageusement les bandes sonores.

Les étudiants ont manifesté beaucoup d'insatisfaction face aux cours de français. Les formateurs expliquent cette insatisfaction par les facteurs suivants:

1) On respecte leur rythme d'apprentissage mais on ne respecte pas leurs objectifs d'apprentissage.

   - Les formateurs reconnaissent que les étudiants s'expriment mieux en groupe grâce aux cours de français et à tout le contexte de l'enseignement individualisé qui facilite la communication. Cependant il faut montrer du doigt cet avantage aux étudiants pour qu'ils le reconnaissent. Ils sentent surtout qu'ils n'ont pas fait les apprentissages attendus.

> "L'étudiant qui a travaillé des choses sur des points spécifiques, qui ne touchent pas à son besoin à lui par exemple ... difficulté d'orthographe par exemple, pour lui, ce qui est important c'est de lui régler son problème d'orthographe, et on lui propose un sigle qui n'est pas tout à fait en rapport avec le besoin dont il est le plus conscient ... Je pense qu'il va arriver un moment donné qu'on va pouvoir composer un programme pour un individu, mais actuellement ce n'est pas le cas. Il y a des séquences qui vont changer de place, de sigle, il y a des objectifs qui vont changer aussi.

> Alors quand ça cera fait j'imagine qu'on va pouvoir répondre aux besoins des personnes".

> "Et depuis une semaine ou deux là, notre plan est adapté en fonction des besoins des individus beaucoup plus que du respect du programme comme tel. Et j'ai l'impression que dans ce sens-là, il va y avoir plus de satisfaction chez les étudiants ... On a commencé de façon très prudente parce qu'on ne veut pas relancer la mode de refaire le programme ... On ira peut-être chercher un objectif dans un autre sigle pour répondre aux besoins de l'individu".

2) Il est difficile de rencontrer le formateur de français, il n'est pas disponible. Il l'est moins que dans les autres matières parce que:

   a) La relation d'aide vécue en français est plus longue, elle est moins de style dépannage, elle est plus de réflexion sur les apprentissages qui se font.

   b) Il y a un manque de formateurs dans les ateliers.

3) La relation d'aide vécue au cours de français déroute l'étudiant.

> "L'étudiant ... ça lui tente peut-être pas de dire comment il a travaillé et comment il veut travailler. Ce qu'il voudrait bien ce sont de bonnes réponses, des cahiers tout faits d'avance et des corrigés. Des exercices mécaniques il veut en faire, mais dès l'instant où on lui demande de poser un diagnostic ...".

A Asbestos, on considère qu'il y a eu amélioration spécialement au niveau de l'écrit en présecondaire et secondaire I. Le programme par objectifs ne devrait pas selon les formateurs de français d'Asbestos être soumis à des adultes qui ont été longtemps sans étudier, sans au moins une révision préalable. Pour le "savoir écouter" on a utilisé les bandes sonores. Pour le "savoir parler" les objectifs n'ont pas été atteints parce qu'on n'a pas eu le temps de mettre au point cette partie du programme.

C - Mathématiques

Les étudiants se regroupent en équipe mais font une démarche individuelle. On croit que les étudiants auraient besoin pour démarrer d'un cours théorique sur les fondements des mathématiques modernes. La nouvelle méthodologie utilisée n'est pas centrée uniquement sur le contenu:

> "Je n'avais pas réalisé ... nous notre contenu de mathématiques, on a toujours trouvé ça primordial. Ce qu'on vivait avant on l'a encore. L'étudiant apprend encore la même chose mais d'une façon différente qui n'est pas centrée uniquement sur le contenu ... C'était plus facile l'an dernier si on ne se préoccupait que du contenu ...".

D - Sciences

Les remarques faites sur les guides méthodologiques:

- En sec. III les fascicules sur la démarche scientifique sont bons.

- En sec. IV les guides ont été conçus à Sherbrooke. Ils sont bons mais nécessitent de petits réajustements qui sont faits en cours de route.

- En sec. V; on n'a pas eu le temps de préparer de guide méthodologique.

Les formateurs de sciences spécialement en sec. IV et V pratiquent le "team teaching", ils enseignent indifféremment physique ou chimie aux deux niveaux. On appuie auprès des étudiants, spécialement sur la démarche d'apprentissage:

> "On travaille la plupart du temps sur la compréhension des objectifs et l'interprétation que les étudiants en font ainsi que sur les notions acquises lors d'un objectif précédent ... on s'aperçoit souvent qu'ils n'ont pas acquis le potentiel nécessaire lors d'un objectif pour poursuivre trop vite les objectifs sans réellement comprendre ... Habituellement on essaie de travailler pour qu'ils interprètent dans leurs propres mots qu'est-ce que telle chose veut dire lors d'une définition ... Ce qui nous intéresse ce n'est pas que l'étudiant aie la bonne réponse, c'est le cheminement pour arriver à la réponse qu'on travaille le plus ... Puis on se dit si l'étudiant prend son temps pour lire la question, la comprendre par lui-même, penser un petit peu et voir ce qu'il connait par rapport à la question, s'il le fait en sciences, il y a des chances qu'il le fasse en d'autres choses".

On a eu de la difficulté à condenser le programme dans le nombre de semaines prescrit par le C.M.C. Il a fallu "courir" aux dernières étapes.

L'étudiant n'ira passer ses tests que si le formateur juge qu'il est prêt à le faire. On exigera que les expériences de laboratoire soient faites.

4 - LES FORMATEURS

Au cours de cette section nous verrons tout ce qui touche particulièrement le formateur: sa charge de travail, la conception qu'il a de son rôle, les qualités attendues d'un bon formateur, l'encadrement des formateurs et la planification du projet d'enseignement individualisé. Mais auparavant voyons quelques opinions générales émises par les formateurs sur l'ensemble de l'expérimentation.

A - Opinions générales sur l'expérimentation

En général on reconnait que l'expérience en cours a ses déficiences mais on préfère travailler à préciser et à corriger ces déficiences plutôt que de retourner à l'ancien système.

> "En général quand je pense froidement à l'expérience c'est positif. De toute façon au début j'y croyais énormément, j'y crois encore beaucoup. Il y a des choses à changer; on est en train d'en améliorer ... C'est une voie qui doit être développée".

> "Il n'est pas question pour moi de retourner à l'ancien système. Moi j'ai enseigné deux ans pour un autre système et je sais qu'il est extrêmement fatiguant au point de vue moral surtout de donner des cours devant des étudiants et ne pas avoir de contact avec eux".

> "Malgré les imperfections du nouveau système, je détesterais retourner à l'ancien".

"J'enseignais depuis longtemps la même matière ... c'est seulement depuis novembre que j'ai accepté de fonctionner d'une autre façon. Je ne voudrais pas revenir en arrière".

"En tant que formateurs on est plus unis, on se serre plus les coudes et je pense qu'on pense plus dans la même direction. On s'enligne plus. Tout en pensant au projet, on essaie de réaliser des choses et c'est pour ça que je dis que ça ne serait pas bon qu'on revienne à la méthode traditionnelle".

"Le projet a permis au formateur d'évoluer, de se poser des questions et d'y chercher réponse".

"C'est quand je m'aperçois que chez les étudiants ça favorise l'initiative, la recherche et qu'ils deviennent actifs. Ca c'est bon!"

"C'est mieux que les cours magistraux mais il est difficile de savoir quel comportement adopter face à l'étudiant".

"Globalement moi ... c'est une espèce de tiraillement par rapport à ce que j'avais perçu au départ. Perception qui se situait au niveau d'un principe qui pour moi était qu'une personne peut d'elle-même faire les apprentissages. Il me semble que c'est une profession de foi que nous avons faite collectivement ... Philosophie qu'une autre personne est capable d'apprendre toute seule sans qu'une autre personne à sa place décortique le contenu, décortique l'apprentissage.

Je réalise que dans le concret cette profession de foi se réalise difficilement à cause des ressources humaines, à cause du manque de planification ou enfin pour une série d'autres facteurs. C'est globalement".

"Ce n'est pas un échec dans le sens qu'on est plus avancé que l'an dernier

mais il faut prendre conscience des lacunes sur lesquelles on a achoppé".

B - Charge de travail

Une des questions qui s'est méritée le plus d'intérêt est celle concernant la charge de travail du formateur. Les formateurs sont embauchés selon une base de 27 heures/semaine dont trois heures sont consacrées à une réunion par département. Les étudiants ne profitent donc de la présence des formateurs que 24 heures/semaine. D'une part l'enseignant se sent surchargé, d'autre part l'étudiant ne juge pas que le formateur est suffisamment disponible.

"Franchement 6 heures/jour, c'est beaucoup. C'est sûr que pour l'étudiant, on n'est jamais assez longtemps avec lui, je comprends mais pour nous autres ... C'est pour ça qu'au début ma première intervention ça a été de dire, c'est très exigeant parce que quand on doit s'occuper de la paperasse, des corrections tous les soirs. On a toujours des étudiants qui ont passé leur test; il faut rentrer les corrections dans 3 documents différents. Moi je trouve ça très exigeant, très, très. Pour l'étudiant peut-être que 22 heures ce n'est pas assez, quand on n'y est pas. Il sait d'avance que nous n'y serons pas telle journée, qu'il fasse son horaire en conséquence. Les étudiants ne planifient pas suffisamment".

"Je pense au début de l'année ... depuis ce temps-là ça s'est apaisé. Mais dans le temps où on avait pas mal de paperasses supplémentaires, et puis des trois, quatre heures le soir, à tous

> les soirs de correction, ça c'était pas des farces! C'est pas reposant quand tu penses que tu en as pour trois heures et que le lendemain tu commences à 8:30 heures". (Formateur de français)

> "Je n'ai jamais autant travaillé que cette année". (Formateur de mathématiques)

Au début de l'année scolaire il y a eu surcharge des formateurs autres que sciences puisque les laboratoires n'étaient pas prêts pour l'enseignement des sciences. D'autre part on n'a pas su tout de suite répartir les groupes d'étudiants. Certains formateurs étaient responsables de 30 étudiants alors que d'autres en avaient 60 et 80.

Actuellement les étudiants consultent beaucoup les formateurs. Trois raisons ont été apportées pour expliquer cette attitude: 1) les outils ne sont pas assez perfectionnés pour permettre à l'étudiant d'être autosuffisant; 2) les étudiants doivent s'adapter à ce système. Pendant cette période d'adaptation, ils sont insécures et non autonomes; 3) les étudiants n'exploitent pas assez le groupe pour se dépanner.

Une des causes de la surcharge des enseignants, ce sont les tâches supplémentaires autres que l'enseignement qui sont dévolues au chef de groupe.

> "On pourrait être assez nombreux si le chef de groupe n'avait pas des tâches qui occupent la moitié de son temps. Les trois quarts de sa semaine étaient des réunions, des choses du genre, travail de chef de groupe".

> "Le chef de groupe est occupé par un paquet de paperasses administratives ... faire des voyages à Québec pour aller voir s'il aura ses outils. Appelle à Montréal, appelle ici, appelle là ... C'est un travail de coordonnateur d'enseignement à temps plein".

Différentes solutions ont été envisagées pour que le formateur soit plus disponible aux étudiants.

- Libérer le chef d'un groupe d'un certain nombre d'heures d'enseignement. Un formateur suggère qu'il soit libéré de 10 heures/semaine dont:
  - 3 heures: réunion de département;
  - 3 heures: réunion de niveau;
  - 3 heures: réunion du comité d'administration;
  - 1 heure: divers.
- Les formateurs seront employés 30 heures/semaine plutôt de 27 heures/semaine.
- Une autre personne que le formateur se chargera de la correction des tests. Certains formateurs s'opposent à cette solution pour des raisons d'efficacité pédagogique.
- Les étudiants auront congé le vendredi; les formateurs feront leurs réunions au cours de cette journée.
- Fermer les ateliers une demi-journée (réunion des formateurs). Les congés des formateurs se prendraient à tour de rôle.

- Exiger une plus grande ponctualité des formateurs (un seul formateur a fait cette remarque).

N.B.: S'il y a addition d'une réunion par semaine (par niveau) (1), les solutions envisagées ci-haut laisseront la situation identique à cette année quant au nombre d'heures de présence devant les étudiants. Seul l'engagement de formateurs supplémentaires pourrait améliorer la situation.

C - Rôle du formateur

La conception du rôle du formateur a été abordée selon deux grands axes: l'aide académique apportée aux étudiants, le contact avec l'étudiant dans une perspective d'aide en ce qui concerne les problèmes personnels.

1 - Aide académique

Selon les formateurs, il y aurait une nette inadéquation en ce qui a trait aux attentes des étudiants et au comportement du formateur concernant l'aide apportée dans les difficultés académiques (nous ne pouvons affirmer s'il s'agit d'une situation générale ou d'une situation propre à une matière).

"Par exemple, sur des questions précises, habituellement on donne quand même des

(1) Cf. encadrement des formateurs.

> réponses même assez précises, qu'on appelle nous autres des réponses de dépannages, c'est-à-dire que l'élève qui travaille un peu, qui prend de l'initiative, qui fait son activité d'apprentissage face à l'objectif, qui fait ses exercices, et puis qu'un moment donné, il y a une difficulté vient nous voir. On dépanne, mais au début, la personne n'aime pas qu'on se contente de dépanner, voudrait qu'on ... par exemple, disons un sujet, on leur demande trouvez des idées à partir de tel sujet, trouvez cinq idées, disons savoir écrire c'est un objectif ça. Alors l'élève voudrait qu'on donne presque toutes les idées, et puis nous autres on dit trouvez-les les idées! Elles sont peut-être bonnes, peut-être pas bonnes, c'est pas grave, mais trouvez-en! Ils sont un peu ... manquent d'initiative. On voudrait leur en donner, on essaie encore, mais au début ça les choque. "On va voir le formateur, puis il nous a pas aidé bien, bien!" Alors, on se l'est dit souvent ... il ne faut pas se laisser prendre dans le piège, puis un moment donné se rendre compte qu'on donne toutes les réponses. Parce que là on passe à côté".

Le formateur se sent assailli par les questions des étudiants.

> "Il y a aussi le cas des étudiants qui nous accaparent tout le temps. Si on s'occupait d'eux, on serait 24 heures par jour à côté d'eux".
>
> "Celui qui dit qu'il ne comprend rien, des fois il n'a pas pris tellement de temps pour essayer de comprendre, parce qu'il se fie qu'on va lui expliquer.
>
> "Certaines corrections apportées aux guides méthodologiques ont permis de diminuer les exigences des étudiants".

La plupart des formateurs voudraient être plus disponibles aux étudiants afin de leur aider non pas tant dans un sens de strict dépannage mais plutôt afin d'orienter la démarche d'apprentissage et dépister les problèmes qui peuvent se poser à ce niveau.

> "Moi, ça m'inquiète des étudiants qui sont insatisfaits de leur apprentissage - j'avais des 80 et 90 et puis là j'ai des 60-65 - et l'étudiant ne peut pas identifier le pourquoi, pourquoi il n'a rien appris. Si le formateur n'est pas là pour cet individu, l'individu est peut-être pas capable seul sans autres formateurs d'identifier le pourquoi".

En bref on sent de l'ambiguÿté en ce qui concerne le rôle des formateurs dans une relation d'aide académique au sein d'un projet d'enseignement individualisé. L'ambiguÿté se situe d'une part dans l'incertitude des formateurs quant à l'attitude à prendre et de l'hétérogénéité des formateurs sur ce point, d'autre part, il y a une discordance entre le rôle attendu par les étudiants et le rôle effectivement joué par les formateurs. Nous verrons plus loin que cet aspect semble préoccuper les formateurs et qu'ils aimeraient avoir plus d'indications quant à l'attitude à prendre. Cela devra sans doute constituer un point important des prochaines réunions pédagogiques (andragogiques!).

2 - Aide personnelle

Il y a également un certain flou quant au rôle que le for-

mateur doit jouer auprès des étudiants dans l'appui à la solution de problèmes d'ordre personnel. C'est ainsi qu'un formateur se demande s'il a une fonction uniquement de présence aux ateliers de travail académique, ou s'il devrait également être présent aux activités extra-académiques organisées pour les étudiants: exemple: "sleigh ride". Il semblerait que les étudiants ont accepté le fait que les formateurs ne sont pas là pour s'ingérer dans leur vie personnelle. Il y a seulement une minorité parmi eux qui consultent les formateurs sur des questions extra-académiques. On explique cette réserve des étudiants de trois façons:

> "J'ai entendu dire à une personne: j'ai été 10 ans sur le marché du travail, je me suis fait fourrer 10 ans par mon employeur ... puis je te vois toi nous fourrer autant alors ... je veux rien savoir de ça".

> "L'image qu'on donne c'est important ... ça peut indisposer l'étudiant à venir te voir".

> "On a moins l'occasion que l'an passé ... comment croyez-vous qu'ils peuvent rencontrer un formateur tranquillement pour être capables de jaser? ... peut-être qu'ils se confient entre eux".

L'argument généralement utilisé par le formateur pour justifier sa non-ingérence dans les problèmes personnelles des étudiants est celui de sa non-compétence dans le domaine.

> "Je ne sais pas si nous sommes préparés pour résoudre des problèmes d'ordre affectif, si on ne les a jamais vécus.

> On a peur de faire des gaffes. Je me demande si on est en mesure vraiment d'aider. Il faut définir les services qu'on lui offre (psychiatre, psychologue, travailleur social). Les gens venant du C.H.C., ce sont des gens non motivés. Ca devient de l'apostolat qu'on exige de nous".

Outre l'argument de la non-compétence, d'autres arguments, quoique moins fréquemment, sont également invoqués.

- On a peu de temps pour cela parce que nous sommes trop pris par des problèmes d'organisation matérielle et des problèmes administratifs.

- Le temps consacré à la solution de problèmes personnels enlève de la disponibilité pour les problèmes d'ordre académique.

- On n'a pas la disponibilité d'esprit voulue pour cela. On est trop pris avec les problèmes de l'expérimentation

Certains formateurs croient qu'ils devraient aider les étudiants dans la solution de leurs problèmes personnels. Les arguments avancés:

- Le grand désir des étudiants de se confier sur ce plan. Ils cherchent une "oreille attentive".

> "Quand une personne est "poignée" c'est bien difficile pour elle de réussir scolairement ... ça fait sûrement du bien si on l'écoute ... mais c'est pas certain que ça règle son problème".

Pour que le formateur puisse aider l'étudiant il doit répondre à certaines conditions:

- Etre accueillant;
- Projeter une image positive;
- Etre ouvert au plan des principes:

> "Il faut pas non plus être poigné par des principes qui restreignent l'individu".

Dans l'ensemble nous avons cru percevoir un consensus sur la question d'aide personnelle apportée à l'étudiant: le formateur doit être attentif et écouter l'étudiant s'il se confie à lui. Mais le formateur n'a pas la compétence voulue pour apporter des solutions aux problèmes. Il doit donc référer l'étudiant à des spécialistes: psychologues, travailleurs sociaux.

D - <u>Qualités d'un bon formateur</u>

Afin de pouvoir réussir dans un projet d'enseignement individualisé à l'état expérimental, un certain nombre de qualités sont exigées du formateur.

- Face à l'ensemble de la tâche, le formateur doit être disponible, engagé. Il doit être prêt à faire du temps supplémentaire, à aider un autre formateur, à réfléchir chez soi sur le travail, à assister à des réunions ...

- Face aux relations humaines, il doit être chaleureux, avoir de la facilité à communiquer, détenir certaines aptitudes pour vivre une relation d'aide, avoir de l'entregent, pouvoir travailler en équipe.

- Face au changement il doit être souple, avoir de la facilité d'adaptation, une grande largeur d'esprit, avoir une attitude fondamentalement positive, ne pas se laisser décourager par les échecs apparents, avoir de la largeur d'esprit.

- Face aux défis le formateur doit avoir l'esprit vif, de l'initiative, du dynamisme, il doit avoir la faculté de diagnostiquer rapidement les difficultés d'apprentissage et d'y proposer diverses solutions.

- Face à la matière, le formateur doit être compétent, cette compétence ne se définissant pas forcément en termes de degré de scolarité. Il doit être capable de répondre aux questions des étudiants, être capable de susciter le désir d'apprendre:

> "... pas nécessairement un spécialiste ... il s'intéresse à sa matière et l'étudiant qui veut continuer plus loin que le programme, le formateur qui est poigné par sa matière, lui, il aime bien ça, qu'il puisse être une ressource pour lui, pour le diriger".

E - Planification du projet et encadrement des formateurs

Les formateurs considèrent que le projet n'a pas été planifié et que la préparation du projet aurait dû être plus collective.

> "... on n'a pas assez rédigé, on n'a pas assez planifié, on s'est embarqué sans savoir où on s'embarquait, on a laissé penser le projet par une ou deux personnes ..."

> "... ça nous aurait pris cette année pour nous préparer ... Mais par ailleurs nos goûts étant de vivre quelque chose de différent, je veux dire on a plongé, et on a plongé vite".

> "Les élèves se considèrent comme des cobayes ... planification ... je veux dire un projet qui est sorti de l'idée d'un groupe, tu en rencontres de plus en plus. C'est pas une oeuvre collective qui a été pensée par un ensemble de formateurs ... c'est une idée qui a jailli dans l'esprit de quelques-uns".

> "Quand je parle de planification, au moins dans ce niveau-là avoir d'avance nos locaux, avoir d'avance tout le matériel qu'on avait de besoin. Juste à ce niveau on a même pas ça! Alors on est pris en plus avec ces préoccupations-là avec tout le restant, parce que nous autres aussi ça nous tord les boyaux cette affaire-là".

> "Bien! Je vis ça en même temps que je vis les problèmes de matériels, les problèmes de locaux; il pleut dans mon local moi quand ça fond hein! (éclat de rire) Bon juste ça! Je veux dire que je rentre là, et que j'ai les chaudières, le concierge, et

puis la mop, et puis le plafond. Ca c'est un détail, mais ajoutes-en de cela et un moment donné tu es noyé". (Au sens propre et figuré - R.)

"Qu'est-ce qu'on fait avec des étudiants qui ne se présentent pas à des cours? Jamais on a décidé qu'est-ce qu'on ferait avec ça".

Ce manque de planification du projet devrait être compensé par l'expérience acquise au cours de l'année et pour l'an prochain par un stage qui devrait se tenir dès la fin de cette année scolaire. Les formateurs ont émis des intentions quant à l'organisation de ce stage.

On reproche au stage de l'an dernier d'avoir été organisé pendant la période des vacances, ce qui indisposait les formateurs.

Il n'a pas répondu aux attentes des formateurs. On a discuté surtout des grands principes du projet, des grands objectifs: autonomie, responsabilité ... alors que les formateurs attendaient davantage une préparation en termes de comportement: quel comportement adopter face à telle ou telle situation?

Pour le prochain stage, on aimerait davantage qu'il se tienne en mai qu'en août, qu'il ait une durée de 2 à 3 semaines.

On s'attend à ce qu'il serve à:

- Se connaître à fond entre formateurs;

- Préparation concrète à l'année prochaine;

- Pratique sur la relation d'aide. Exemple: simulation de la relation d'aide telle que vécue et analyse de ce comportement.

- Apporter des précisions sur les points, les objectifs qu'on poursuit avec les étudiants (peu nombreux mais précis).

Quant à l'encadrement des formateurs on a prévu au cours de l'année qui s'écoule une réunion départementale de 3 heures/semaine. La décision de travailler par département plutôt de regrouper tous les formateurs ensemble a été un progrès. On semble travailler beaucoup mieux en petits groupes qu'en plénière. Il en a été de même de la séparation d'Asbestos et de Sherbrooke. Les deux groupes travaillent mieux séparément. Jusqu'à maintenant, on n'a pas prévu de mécanisme pour que les formateurs qui travaillent avec les mêmes étudiants puissent discuter des problèmes rencontrés chez ces étudiants.

> "Par exemple si un formateur agit d'une certaine façon avec un groupe d'élèves, un autre formateur agit d'une autre façon puis il n'y a pas de coordination entre les 2 avec les mêmes élèves puis il y en a un 3e qui se rajoute à cela, finalement c'est la faillite parce qu'ils disent "Un tel fait comme ça, il agit de même". S'il n'y a pas de coordination on va créer des problèmes; nous on a senti le besoin de se rencontrer".

Enfin, en ce qui concerne le perfectionnement des formateurs, le désir de prendre des cours de formation a été exprimé spécialement en ce qui a trait au développement des habiletés dans la relation d'aide à l'étudiant:

> "Si c'était possible de nous décharger de notre fardeau scolaire, ça nous permettrait de nous améliorer, d'améliorer aussi nos outils et d'en fabriquer d'autres et j'émettrais aussi le voeu d'avoir certains cours de perfectionnement pour faciliter la relation d'aide, en relations humaines peut-être, de même que des visites intercentres pour voir ce qui se fait ailleurs et apporter chez nous ce qui est bon là". (Chambly?).

En anglais, deux formateurs sur trois ont suivi le cours de formation qui a été donné avec la méthode LADO. C'est un cours de vingt heures avec la méthodologie de cet enseignement. Mais un autre cours commence qui sera suivi au cours des fins de semaine:

> "Alors on va travailler le vendredi soir, le samedi toute la journée, dimanche toute la journée et on va reprendre le collier le lundi matin. Alors, en passant là, disons que ça pourrait être prévu pour être un petit peu moins chargé que cela".

Les formateurs sont donc prêts à se perfectionner mais pas à n'importe quelles conditions.

En bref

- Les formateurs ne sont pas prêts à revivre l'ancien système d'enseignement malgré les difficultés rencontrées cette année.

- On a des attentes très précises concernant la planification du projet pour l'an prochain. Il s'agira de s'entendre sur des comportements concrets à adopter plus que sur des discussions de principes.

- Le formateur se définit surtout par son rôle d'aide académique. Il est prêt à écouter l'étudiant concernant les problèmes personnels de ce dernier mais ce sera pour le référer aux personnes compétentes.

- Il faudra prévoir des mécanismes pour permettre au formateur d'être davantage présent aux étudiants sans alourdir la tâche de travail de chaque formateur.

CONCLUSION

Un certain nombre d'acquis positifs importants ont été faits au cours de cette année d'expérimentation de l'enseignement individualisé à la C.S.R. Eatrie. L'un des aspects les plus notables a été une implication plus grande de tous les acteurs dans l'entreprise d'éducation des adultes: adultes, formateurs, gestionnaires. Comme toute expérimentation, il y eut une part importante d'imprévus mais malgré les problèmes rencontrés, on semble disposé à poursuivre l'expérience. Le texte qui précède n'insiste pas tant sur les aspects positifs de l'expérimentation que sur ses aspects négatifs. Ce n'est pas tant que nous cherchons la petite bête noire mais nous savions que ce texte devrait servir d'instrument de travail aux formateurs pour faire une mise au point sur le projet. Cet instrument de travail devait selon nous être centré davantage sur les problèmes rencontrés et les solutions à apporter que projeter une image flatteuse de la situation. Il est fort possible que la présentation objective de la situation y perde quelque peu. En ce sens, les opinions émises ont été peu nuancées. Nous avons cru que cela offrirait un "input" plus profitable comme stimulant aux discussions et que de toute façon, les acteurs impliqués dans l'expérimentation, sont mieux placés que quiconque pour savoir ce qui s'y est passé. La réserve émise plus haut est spécialement importante pour les personnes extérieures au projet et qui comptent se faire une image de l'expérimentation à partir de ce texte. Ils doivent alors être conscients que ce texte est légèrement teinté en sombre par rapport à la réalité.

Il y a d'autre part une synthèse des entrevues faites auprès des étudiants de même qu'une synthèse des entrevues faites auprès des gestionnaires qui doivent être disponibles pour ceux qui veulent avoir une image plus complète et nuancée de l'expérimentation.

CONCLUSION GENERALE

Malgré les aspects négatifs que nous avons fait ressortir au cours du rapport, nous devons dire en terminant que le projet d'apprentissage individualisé mis sur pied cette année au Centre 24 Juin, de Sherbrooke et à celui de Danville nous est apparu dans on ensemble valable, très valable même. Il ne fait aucun doute qu'on doive en continuer l'expérimentation dans les prochaines années puisque tous les interviewés sont unanimes à affirmer qu'ils "ne veulent plus revenir en arrière".

On doit reconnaître cependant que la transformation opérée cette année n'a pas encore atteint les objectifs d'une réforme en profondeur de l'éducation des adultes. Elle n'a encore porté que sur les moyens ou méthodes d'apprentissages sans toucher aux buts et aux objectifs. Ceux-ci restent encore totalement entre les mains de certains responsables du système d'éducation et échappent totalement à l'emprise de l'adulte. Doit-on continuer à intervenir surtout au niveau des moyens comme on l'a fait jusqu'à présent? Il est clair en tout cas, qu'une réforme au niveau des objectifs (dans la ligne d'une plus grande autonomie de l'adulte) ne pourra se faire que par une concertation générale de tous les agents intéressés et particulièrement de l'adulte lui-même.